Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

Grenzen und Chancen

Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger,
Gabriele Molzberger, Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



Verlag **Barbara Budrich**



Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

Schriftenreihe
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

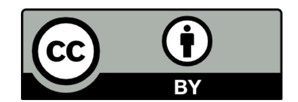
Anke Grotlüschen
Bernd Käpplinger
Gabriele Molzberger
Sabine Schmidt-Lauff
(Hrsg.)

Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

Grenzen und Chancen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742665).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2665-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1834-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742665

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Marc Weingart, Werther – http://www.english-check.de
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

III. Internationaler Vergleich

IV. Internationale Zusammenarbeit

Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven – Vorüberlegungen zu Grenzen und Chancen

Sabine Schmidt-Lauff, Christine Zeuner, Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger, Gabriele Molzberger

Erstmalig hat die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im September 2021 ihre Jahrestagung digital durchgeführt – aufgrund der weltweiten pandemischen Gesamtlage (COVID-19) war dies nicht anders möglich. Zugleich bot sich dadurch eine einzigartige Chance, weil zahlreiche Gäste aus dem europäischen und internationalen Ausland als Teilnehmende oder Vortragende mit dabei sein konnten. Das Thema wurde dadurch nochmals anders lebendig, was sich auch in den Beiträgen der Autor:innen des vorliegenden Sammelbandes widerspiegelt.

Insgesamt sind sowohl durch die pandemischen Verwerfungen seit 2020 als auch angesichts des gegenwärtigen Kriegsgeschehens in Europa (Angriffskrieg auf die Ukraine im Februar 2022) *internationale Strukturen* nicht mehr nur selbstverständlicher Bestandteil unseres vernetzten Seins in einer globalen Welt (Scholte 2007). Durch internationale Verwebungen werden sie aktuell zum „Epizentrum" (Lang-Wojtasik 2017) divergenter Auseinandersetzungen, krisenhafter Erfahrungen und tiefgreifender Herausforderungen. So wäre das langjährig geplante Tagungsthema „Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven" gegenwärtig auch noch einmal anders auszudeuten. Phänomene internationaler Einflüsse und wechselnder Problemlagen sind aktuell für die Menschen zunehmend konkret und direkt spürbar. Internationale Perspektiven werden zu existenziellen Reflexionsfolien, wenn es z. B. um die Verteidigung demokratischer Rechte in einer global vernetzten Weltgesellschaft geht. Es handelt sich um Transformationsprozesse mit gesamtgesellschaftlicher Tragweite, die nicht nur Politik und Ökonomie nachhaltig verändern, sondern als „existentielle gesellschaftliche Krisen Erfahrungsbrüche" erzeugen (Koloma Beck 2020: 466), die insbesondere auch im Bildungssystem mitthematisiert werden müssen.

Von Beginn an gehören zu den grundlegenden Merkmalen der Erwachsenenbildung als Wissenschaft und Praxis Pluralität, Mehrperspektivität, transdisziplinäre Offenheit und das schnelle Reaktionsvermögen unter sich wandelnden gesellschaftlichen Aufgaben. Diese Fähigkeiten werden durch internationale Bezüge und im Kontakt mit internationalen Kolleg:innen bzw. in Auseinanderset-

zung mit internationalen Entwicklungen und Kooperationen noch einmal anders herausgefordert (Stichwörter: Krieg in Europa, Klimakatastrophe).

Internationalität und Internationalisierung bieten Chancen und erzeugen zugleich stetig neue Unsicherheiten, Grenzerfahrungen und erfordern Diskussionen um Grenzziehungen, wenn z. B. im Widerspruch zur systemeigenen Logik Effizienz- und Effektivitätsansprüche an die Erwachsenenbildung gestellt werden oder „weltgesellschaftliche“ Vereinheitlichungsprozesse greifen. Sämtliche Bildungsbereiche wie Schule, Ausbildung, Hochschule, Erwachsenen- und Weiterbildung sehen sich aufgrund europäischer und internationaler Entwicklungen einem hohen Veränderungsdruck ausgesetzt. Dabei eröffnet die Begegnung mit dem Fremden Möglichkeiten des eigenen Erkennens und somit prinzipiell bildungsbezogene Momente. Solche Lern- und Bildungsbewegungen sind keinesfalls frei von Spannungsfeldern, derzeit aber wichtiger denn je. Die Frage, inwieweit grenzüberschreitende soziale, politische, ökologische, ökonomische und auch epidemiologische Entwicklungen sich in veränderten Perspektiven in und auf die Erwachsenenbildung niederschlagen, war auch Ausgangspunkt für die vorliegenden Beiträge des Sammelbandes zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2021.

Seit Jahren verändern europäische und internationale Aktivierungsstrategien zur Steuerung des Lebenslangen Lernens die Erwachsenenbildung: Die nationalen Bildungssysteme werden Vergleichen unterzogen, Kompetenzen werden gemessen, Punktzahlen vergeben und die Qualität der Bildungssysteme kontrolliert. Mit der „Offenen Methode der Koordinierung“ (OMK) nimmt die Europäische Union Einfluss auf die Gestaltung von Bildungssystemen; die Erhebung von Best-Practice-Beispielen soll Länder anspornen, ihre nationale Bildungspolitik zu modifizieren. Ergebnisse von Large-Scale-Erhebungen wie das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) werden zum Anlass genommen, grundsätzliche Fragen zur Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme und zur nachhaltigen Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit angesichts der demographischen Entwicklungen zu stellen. Die vorliegenden Beiträge zeigen in dem Zusammenhang, auf welche Art und Weise z. B. lernende Zusammenschlüsse (Learning Cities) gegenläufig dazu entworfen werden und Bereiche der internationalen Bildungszusammenarbeit kollaborativ gestärkt werden. Zugleich wird deutlich, dass die immer noch stark national ausgerichteten Bildungssysteme einer international induzierten Dynamik ausgesetzt werden, was in diesem Kontext diskutiert wird. Ihre traditionellen Strukturen, Prozesse oder Organisationen werden dadurch zwar angereichert, aber auch in Frage gestellt. Darüber hinaus gibt es umgekehrte Beispiele, wonach Einflüsse nur selektiv zugelassen bzw. aufgenommen werden und so der Stabilisierung nationaler Interessen dienen. Durch die Erfahrungen mit der Pandemie ist erkennbar geworden, dass vermeintlich stabile, etablierte Strukturen – unter dem vielzitierten „Brennglas“ – „unterschlagene Wirklichkeiten“ (Negt 2012) zutage fördern. Wie geht die Erwachsenenbildungswissenschaft mit diesen Ambivalenzen und Veränderungen um, die teilweise weitreichende bildungspolitische Implikationen

und neuartige, gesamtstrukturelle Transformationswirkungen entfalten? Und umgekehrt: Welche treibenden Kräfte lassen sich erst durch internationale Perspektiven oder in dieser Form identifizieren?

Die Beschäftigung mit internationalen und international-vergleichenden Themen in der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft hat eine lange Tradition.[1] Seit dem späten 19. Jahrhundert und intensiver nach dem Ende des Ersten Weltkriegs öffnete sie sich den Ideen anderer Länder, es entwickelte sich ein regelmäßiger Austausch zwischen den Protagonist:innen, Bildungsansätze wurden diskutiert, Konzepte adaptiert wie verändert, Ideen weiterentwickelt. Die Auseinandersetzung mit internationalen Entwicklungen zeichnete von Beginn an ein Interesse an anderen Ausgestaltungen der Erwachsenenbildung aus, die im Sinne eines Lernens am Anderen verstanden wurden und sowohl internationale und interkulturelle Offenheit als auch nationale Bezogenheit boten. Gleichzeitig zeigt z. B. Meilhammer (2000: 371), dass interkulturelle Kenntnisse und Motivationen historisch „mit nationaler Selbstbezogenheit und konkurrenzhafter Abgrenzung einhergehen konnten“. Es ist nicht selten, dass das, was im nationalen oder partikularen Interesse liegt, international rezipiert wird, sodass im Extremfall das national Präsentierte ein interessengeleitetes, selektives Zerrbild des ausländischen Vorbildes darstellt. Manchmal wird bewusst oder unbewusst im Ausland gezielt nur das gesucht, was auf nationaler Ebene als Maßstab dienen soll. Die kulturelle, historische, soziale, politische und ökonomische Kontextabhängigkeit von Modellen und Ansätzen wurde nichtsdestotrotz oft berücksichtigt, und die Aussicht auf einen Mehrwert der Kopie im eigenen Land („educational borrowing“) wird zumeist eher skeptisch gesehen. In dieser – dem Internationalen gegenüber kritischen wie aufgeschlossenen – Tradition stand bis vor einigen Jahren die internationale und international-vergleichende Erwachsenenbildungswissenschaft. Allerdings gab es auch immer wieder Tendenzen – besonders von Teilen der Politik oder Praxis – einer Idealisierung und Instrumentalisierung ausländischer Praktiken und Diskurse, was kritisch mit zu reflektieren ist. Studienreisen können sonst leicht den Charakter des Besuches „Potemkinscher Dörfer“ annehmen.

Hatte Joachim H. Knoll 1981 noch festgehalten, dass „das Bewußtsein für internationale Abhängigkeiten, für internationale Beeinflussungen und wechselseitige Befruchtungen außerhalb der Bundesrepublik Deutschland größer ist und daß in der Bundesrepublik Deutschland die internationale Betrachtung von Erwachsenenbildung erst noch zu einem Thema gemacht werden muß“ (Knoll 1981: 6), so hat sich seitdem aus einer Reihe von Gründen einiges getan. Europäische Austausch- und Mobilitätsprogramme dürften hier eine große Wirkung gehabt haben, da im Generationenvergleich bereits im Studium internationaler als zuvor studiert wird. Auch die vielen EU-Förderungen von anwendungsbezo-

1 Dies zeigt auch der Blick auf verschiedene Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung (1992, 1999, 2007, 2015, 2018; vgl. https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung/tagungen [Zugriff 21.06.2022]).

genen Forschungsvorhaben oder Entwicklungsprojekten seit den 1990er Jahren haben diesen Prozess beeinflusst, wenngleich hier (wie im Kontext nationaler Projektförderung auch) nicht selten kritische Fragen hinsichtlich der Qualität der Ergebnisse gestellt wurden und werden. Generell ist die Internationalisierung weiter fortgeschritten, was auch an der Erwachsenenbildung sowohl als Wissenschaft als auch als Praxis nicht spurlos vorbeigegangen ist. Es bleibt zu hoffen, dass pandemische Ereignisse und nationalistische Tendenzen auf globaler Ebene an international-interessierter und -orientierter (Zusammen)Arbeit nichts ändern werden, obwohl im Hinblick auf den Klimawandel der Co_2-Ausstoß bei Reisen und das hinzugewonnene Potenzial der Digitalisierung abzuwägen sind. Grenzen der Internationalisierung stehen hier ökologisch, didaktisch wie politisch im Raum als Fragen, die aber nicht einfach zu beantworten sind.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes bieten vielfältige Ansätze, die Rolle der internationalen (vergleichenden) Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland auszuloten. Wo haben sich Perspektiven und Bezugspunkte verändert und ausgedehnt, welche sind verloren gegangen? Dabei wird in der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht mehr nur an „traditionelle Bezugsländer“ wie Skandinavien, Großbritannien und die USA angeknüpft. Vielmehr hat sich der europäische Blick wesentlich geweitet (auch unterstützt durch Kooperationen in internationalen Forschungsnetzwerken wie z. B. European Society of Research on the Education of Adults (ESREA) oder International Society for Comparative Adult Education (ISCAE)) auf afrikanische, lateinamerikanische und asiatische Staaten, weil Forschende dieser Regionen mittlerweile besser in deutschsprachigen bzw. europäischen Kontexten vernetzt sind (z. B. ASEM-hub). Gleichzeitig stellt sich die Problematik, dass Internationalisierung schnell zu einer Leerformel verkommt, wenn sie nur als Kriterium im Wettbewerb um Forschungsförderung und Karrierepositionen verwendet wird.

Diese Vorüberlegungen zum Stand der Diskussion über internationale Perspektiven der Erwachsenenbildungswissenschaft und die Frage danach, was der jeweilige Mehrwert von Forschungsarbeit unter internationalen Perspektiven ist, veranlassten die Themensetzung der Jahrestagung 2021 der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE). Sie prägen auch den vorliegenden Sammelband mit Beiträgen, aus denen vier Rubriken entstanden sind, entlang derer sich die Wertschätzung einer internationalen Perspektivität jeweils anders ergibt:

- einbettende *Rahmungen* zu generellen Entwicklungen einer internationalen Erwachsenenbildung (Leona M. English) und internationalen Perspektiven in der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen Marginalität und Exzellenz (Regina Egetenmeyer) (I.);
- *thematische Analysen* entlang ethischer, gesundheitsbezogener oder beraterischer Bildungsaspekte (II.);
- *internationale Vergleiche* zu Policies und Politiken (III.) sowie
- *internationale Zusammenarbeit* auf verschiedenen Ebenen der Erwachsenen- und Weiterbildung und diversen Kontexten (IV.).

Bei der Sektionstagung gab es zwei Keynotes. *Leona M. English* folgt in ihrem Beitrag einem diversitätssensiblen Blick auf internationale Aspekte in der Erwachsenenbildung. Sie zeigt auf, wie sich die Zeitschriften der Erwachsenenbildungswissenschaft verändern und weist auf die Verknüpfungen mit den Konferenzen des UNESCO-Instituts für lebenslanges Lernen (UIL) hin. Nicht zuletzt bricht sie eine Lanze für die Nachhaltigkeitsziele, in denen sie die Erwachsenenbildung stark verankert sieht.

Die zweite Keynote von *Regina Egetenmeyer* geht zunächst der Frage nach, welche Internationalisierungskontexte von Erwachsenen- und Weiterbildung gegenwärtig zu beobachten sind. Dabei werden internationale Perspektiven differenziert und internationale Entwicklungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit Blick auf Marginalität und Exzellenz eingeordnet. Die Tendenz zur indikatorengestützten Bewertung und Wertschätzung von wissenschaftlicher Arbeit wird kritisch-konstruktiv diskutiert. Betont wird abschließend, dass internationale Netzwerke sehr wesentlich sind und es nur durch sowohl stabile als auch vertrauensbasierte Netzwerke gelingt, die geforderten Indikatoren zu bedienen. Netzwerke ermöglichen es gemäß Egetenmeyer, Internationalität aus der Disziplin heraus zu entwickeln.

In die Rubrik der thematischen Analysen fallen drei Beiträge. Mit ethischen Themen in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigen sich *Nils Bernhardsson-Laros* und *Thomas Fuhr*. Welche moralischen Herausforderungen stellen sich Berufstätige tatsächlich? Am Beispiel des Handlungsbereichs Lehre entwickeln sie ein empirisch gestütztes Modell moralischer Probleme und Orientierungen. Anleihen dazu suchen sie im internationalen Forschungsstand, stellen aber fest, dass Forschungen dazu weitgehend zum Erliegen gekommen sind. Umso bedeutsamer ist ihr Anliegen, die Erwachsenenbildung als ethische Praxis sichtbar zu machen und den „wicked problems“ unserer Zeit eine ethische Fundierung zu geben, um sie einer Bearbeitung zugänglich zu machen.

Klaus Buddeberg und *Lisanne Heilmann* widmen sich zentral Fragen nach Gesundheitsaspekten im Zusammenhang mit „informationsbezogenen Kompetenzen“ von Erwachsenen. Empirische Grundlage hierfür bildet der Datensatz der Studie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“. Neben einer Kompetenzmessung im Lesen und Schreiben wurden hier auch auf Gesundheit und Digitalisierung bezogene Praktiken und Kompetenzen erfragt, was der Beitrag auf anregende Art und Weise analysiert. Abschließend sind sowohl für die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ Entwicklungen von Konzepten angeregt sowie auch Desiderata für weitergehende Forschung in einer Aktualisierung bisheriger Befunde aus einer „Post-Covid-Perspektive“ formuliert.

Franziska Schulze-Stocker, *Robert Pelz* und *Pauline Dunkel* befassen sich mit der Heterogenität der Studierenden und der Vielfalt an Handlungsoptionen in einer differenzierten, globalisierten und pluralisierten (Wissens)Gesellschaft. Dies fördert Entscheidungsoptionen, aber auch Entscheidungszwänge und produziert Unsicherheiten. Die daraus resultierende Frage lautet: Wie kann

von Hochschulen auf multiple Problemlagen Studierender reagiert werden, um Studienabbrüche zu verhindern? Eine Möglichkeit wird dabei im Angebot der Studienberatung gesehen.

Internationale Vergleiche haben zwei Beiträge zum Thema. Eine methodologische Diskussion zur Policy Analysis stoßen *Jan Schiller* und *Paula Guimar*ães an. Sie diskutieren das von Guimarães entworfene Modell zur Politikanalyse auf verschiedenen Ebenen und beziehen es auf Schillers Studie zu „Bildung für eine ungewisse Zukunft" (2022), um den analytischen Mehrwert des Modells darzulegen. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur hochschulischen Weiterbildung aus dem Jahr 2019 dienen ihnen zur Exemplifizierung ihrer Überlegungen.

Der Beitrag von *Shalini Singh*, *Sabine Schmidt-Lauff* und *Søren Ehlers* widmet sich auf der Ebene von Policy Analysis einem Vergleich zwischen Deutschland, Dänemark und der Schweiz. Kritisch diskutiert werden dabei die Auswirkungen des europäisch gesetzten Ziels eines „Lebenslangen Lernens für Alle" und daraus resultierenden gravierenden Transformationen. Der Staat scheint sich – auch angeregt und befördert von internationalen Organisationen – mit seinem Engagement vor allem aus direkten Interventionen zurückzuziehen, was Aktionsräume für andere Akteure öffnet, die, allerdings nicht zwingend an Bildungsaspekten interessiert, damit an Einfluss gewinnen.

Abschließend sind drei Beiträge als thematische Vergleiche versammelt. *Bernd Käpplinger* und *Nina Lichte* präsentieren Befunde einer früh gestarteten Delphi-Befragung zu Erwachsenenbildung während der Coronavirus-Pandemie. Die erste Befragungswelle diente dazu, Themen zu identifizieren, die die Erwachsenenbildung betrafen. Die hier vorgestellte zweite Befragungswelle kann die Positionen differenzieren und bildet den Diskurs ab. Deutlich wird, dass die Pandemie alle betrifft, dies jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Für einige – Bildungsträger wie auch Lehrende – wird sie den Charakter der Disruptivität annehmen.

Der Beitrag von *Balázs Németh* analysiert Learning Cities im irischen Cork und ungarischen Pécs und identifiziert grundlegende Anforderungen, damit die Städte lernend- und gemeinschaftszentriert wirken können. Seit 2012 sind im UNESCO-Kontext rund um sogenannte Global Learning Cities daraus bemerkenswerte Netzwerke entstanden, die aber immer wieder auch mit Herausforderungen konfrontiert sind, so die Analyse, wenn z. B. die Bevölkerung und Communities zu wenig partizipativ eingebunden sind in Entscheidungsprozesse.

Andreas Dürrschmidt und *Christian Müller* nehmen mit Fokus auf kollaboratives Lernen eine mikrodidaktische Perspektive ein und illustrieren an einem praktischen Beispiel der internationalen Bildungszusammenarbeit die Realisierung dieses Ansatzes. Es wird gezeigt, dass, obwohl es sich nicht um ein genuin erwachsenenpädagogisches Projekt handelt, der erwachsenenpädagogische Handlungsspielraum nicht auf die instrumentelle Umsetzung der Projektziele reduziert ist. Hierfür gibt der Beitrag einen Einblick in das „Erasmus+"-Projekt „CONTESSA" der EU-Förderlinie „Capacity Building in Higher Education" so-

wie in das darin verankerte „train-the-trainer"-Multiplikatorenprogramm. Es folgt eine lerntheoretische Diskussion zum kollaborativen Lernen. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Darstellung der kollaborativen Programmentwicklung und von Fallstudien als ein zentrales Element der mikrodidaktischen Realisierung.

Insgesamt versammelt der vorliegende Tagungsband, dessen Einreichungen einem Reviewsystem unterlagen, vielfältige Beiträge mit ganz unterschiedlichen Zugängen zu internationalen Prespektiven in und für die Erwachsenenbildung. Viele Beiträge heben stärker auf die *Binnenperspektive* einer international ausgerichteten Forschungslandschaft ab und damit auf den Stellenwert international und international-vergleichender Themen sowie auf Forschungsarbeiten in der (deutschsprachigen) Erwachsenenbildungswissenschaft. Zugleich finden sich Arbeiten und Studien, in denen geht es um die Reflexion von außen induzierten Forschungsfragen als *Außenperspektive* und damit im weitesten Sinn auch um ihre (unsichtbare) Steuerung. Beide Perspektiven entfalten jeweils unterschiedliche und mitunter sehr spezifische Einzelfacetten, können aber auch aufeinander bezogen als wechselseitiges Bedingungsgefüge wirken (Caruso/Tenorth 2002). Immer aber bewegen sich die Themen, Zugänge und Interpretationen vor dem Hintergrund unübersehbarer, grenzüberschreitender Transformationen von Lern- und Bildungssystemen und spiegeln darin sowohl reaktive als auch antizipative Strategien, denen sich die Erwachsenenbildung – als Wissenschaft ebenso wie als Praxis – stellt und die sie dadurch weiter gestaltet.

Literatur

Caruso, Marcelo/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2002). Internationalisierung und Internationalität. Semantik und Bildungssysteme in vergleichender Perspektive. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Knoll, Joachim H. (1981). Internationale Erwachsenenbildung und ihr Einfluß auf die BRD. Band 2. Hagen: Fernuniversität, Gesamthochschule.

Koloma Beck, Teresa (2020). Alltag im Reallabor. In: Leviathan, 48, 3, S. 451–469. DOI: 10.5771/0340-0425-2020-3-451.

Lang-Wojtasik, Gregor (2017). Globalisierung und Globales Lernen als Epizentrum politischer Erwachsenenbildung?! Neu-Ulm: Klemm+Oelschläger.

Meilhammer, Elisabeth (2000). Britische Vor-Bilder – Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreiches 1871 bis 1918. Köln: Böhlau.

Negt, Oskar (2012). Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.

Scholte, Jan A. (2005). Globalization: A Critical Introduction. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.

I. Keynotes

An International Adult Education: Who are our Relations?

Leona M. English

I would like to begin with the territorial acknowledgment made by us settlers on indigenous lands in Canada. At our university, we begin most official meetings with this:

> I would like to begin by acknowledging that I am in Mi'kma'ki, the ancestral and unceded territory of the Mi'kmaq People. This territory is covered by the "Treaties of Peace and Friendship" which Mi'kmaq Wəlastəkwiyik (Maliseet), and Passamaquoddy Peoples first signed with the British Crown in 1726. The treaties did not deal with surrender of lands and resources but in fact recognized Mi'kmaq and Wəlastəkwiyik (Maliseet) title and established the rules for what was to be an ongoing relationship between nations (CAUT 2017: 6).

This territorial acknowledgment forces us colonial settlers to recognize that as peoples of Canada, the nation state where we hold citizenship, we have no boundaries or borders and that we are part of the whole, the indigenous lands of the world. In making this acknowledgment, we proclaim that the country of Canada blends into the surrounding nations, indeed all the nations, with the First Nations in a position of stewardship as the first keepers of the land. The territorial acknowledgment reminds me of the First Nations' mantra "all my relations," which announces that we are all connected: I am in relationship with you, all others, and you are my relations (Wagamese 2013). As an adult educator, this territorial acknowledgment connects in a not-so-subtle way to the global waves of migration, most recently the migration of the Afghani peoples. Several years ago, it was the mass migration into your country of the Syrian peoples. I remember that well from living in Hamburg, Germany in 2015-2016 while working at the UNESCO Institute of Lifelong Learning as Head of Publications.

From an adult education perspective, the territorial acknowledgment raises the question of how we as settlers in this land negotiate our relations with others and the natural world, not just the First Peoples of this country, but with peoples all around the globe. This talk will focus on those international relations in adult education, from a Canadian perspective. Though not easily defined, I will take

'international' to mean some combination of international writers, international or global themes, and interest in research in other countries. Some of the questions raised here are: How are we and our field of adult education situated in the international sphere, the sphere into which the lands reach? What are our duties and concomitant responsibilities? What does it mean to be an adult education citizen in the international sphere? The territorial announcement raises these questions in a subtle way. While it makes us proud of our heritage, our settler nation, and the fact that the First Nations are just that, first, it also raises questions of how we are their relations. We ask: Who in adult education are our relations? How does this manifest itself in our field? What is international about our field and how might we strengthen this dimension so that we live up to the call to be in relationship with all others?

In thinking about adult education, we are confronted with the vast and sometimes incomprehensible scope of this field. A key question is: Who exactly is the 'we' in adult education and how are we doing? Is there an international field of adult education to which we belong? It is a sign of the robust nature of our field in North America and globally that we can talk endlessly of our decline and how the end of the adult education field is near. Rubenson and Elfert (2015) speak of the increasing fragmentation of the field, pointing to the overabundance of theoretical frameworks, lack of attention to policy, lack of attention to labour market concerns, and so on. Other Canadian adult education scholars –Tom Nesbit and Budd Hall (2011) and father and son, Gordon and Mark Selman (2009) – have written in the pages of the *Canadian Journal for University Continuing Education* and in global Adult Education Research Conferences about the death of social movements, hence the death of the field. Death is everywhere. I will take a different track in that I will assume we are very much alive and that we are international.

The issue of international focus in adult education is not new, certainly not in Canada. Back in 1950, the Canadian Association of Adult Education (CAAE) was discussing the lack of an international focus. My own archival work on the history of women in the CAAE shows that the Association, formed in 1935 through the support of the Carnegie Foundation and later helped by the Ford Foundation, focused first on domestic issues. Under the directorship of a Nova Scotia born man, Ned Corbett, it slowly broadened its gaze to the international sphere. The CAAE's Roby Kidd moved on from the CAAE to found the International Council of Adult Education (ICAE), a present day international nongovernmental organization that coordinates and represents adult education interests. Just prior to the founding of ICAE, the Canadian government sent CAAE insiders Governor General Vincent Massey and Queens University president Robert Wallace to help develop UNESCO's constitution in its development phase. This country has been reaching out for a long time to help create and contribute to the field. In its early days, the CAAE had a very wide-ranging view of what constituted adult education, and it developed slowly to fully embrace issues beyond its borders.

The mid-century CAAE and the Canadian story is a reminder that an international agenda is developed over time and is rooted in notions of citizenship and intersectoral collaboration. The CAAE was not pure in its pursuits or one-directional, even then. It worked with banks, nonprofits, higher education institutions, and community-based organizations, and it was concerned with issues ranging from economics, to learners, and to global trade deals. When the CAAE began in 1935, Canadians were internally focused on farmers and trying to make some sense of the new nation that had been formed in 1867. The CAAE, inspired by educators in northern Europe, the folk high schools of Denmark and Sweden and the Antigonish Movement in Canada, moved over the years from a domestic focus and a concentration on rural farming life, to the war in Europe, and then on to a more international focus in a few short years (English 2019). They had good leaders, Harriett Rouillard and Clare Clark, among them, to guide citizens in embracing an international agenda. These women and their colleagues were leaders in the sense that they edited the primary journal of the field, the *Food for Thought*, and they chaired major committees such as the CAAE's Joint Planning Commission (JPC). Then, as now, they vacillated between domestic and international issues, none so crucial and pressing as supporting the creation of UNESCO and creating the Canadian Commission of UNESCO (CCUNESCO), commonplaces now in adult education, but a major stretch in the 1950s in a country still trying to be a nation and to build major institutions like museums, art galleries, a national library and the National Film Board. Clare Clark, in particular, used her position as the executive director of the JPC to organize a nation-wide advocacy campaign to help establish the CCUNESCO, thereby ensuring that we were connected to the global community. Harriett Rouillard, as editor of the main journal, wrote a great deal about how Canadian adult educators might be more engaged in the world – how to contribute to post war reconstruction and how to be connected and related to the international sphere. Women like these took a long time to develop an identifiable field of adult education that was rooted in citizenship issues, international and otherwise.

The development of an outward-looking adult education agenda in Canada is a case study on how many nations have become more internationally focused. Over time, Canadian adult educators moved from the local to the global. CAAE director Roby Kidd made his way from a small town in British Columbia to the world stage, hosting Confintea II in Montreal in 1960. First convened in 1949, Confintea is the largest adult education conference in the world, is organized by the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), and is held approximately every ten years. The CAAE, under Kidd's direction, had a major world agenda, though their size and constituency were small. Their focus was the big picture, the blueprint of society, and it saw adult education as reaching all spheres, on all continents, and embracing all aspects of society whether they were financial or social. The ripples of the CAAE were global: Their Farm Forum program used radio as a way of connecting farmers at home, and, later, internationally in Ghana

and other nations. Ruth McKenzie and Isabel Wilson (English 2019) led the early CAAE radio forums that were broadcast over the public airwaves to groups of citizens in local communities who were studying world issues in study club groups. They helped establish a strong research and progressive culture through the forums, as did Jean Hunter Morrison and Betty Loosely, editors of the *Food for Thought*. Though Canadian adult education was behind in its development as a professional and institutional field, it was rooted in the community and in civic education and it quickly developed an international focus. The radio and study club forums provided a venue for research in the field in Canada, long before an academic stream was happening in universities. This allowed the CAAE time to incubate creative ideas and create along with the nation a civic-minded direction. The topics that the CAAE addressed were labour, immigration, and international aid, among others. The early years of the CAAE, when they ensconced the field in the depths of civil society, helped Canada develop a different kind of adult education field, one that is closely tied to critical, analytical and international issues. This trend is visible in the initiatives that are undertaken in Canada and the nature of our field to this day. As a result, the field here is citizen-oriented and global in its concerns, more so than in neighbouring countries like the United States.

Given that Canada has its own Canadian Commission for UNESCO, and that our adult educators appear to write about and be interested in international issues, it is no wonder then that we are especially interested in global projects such as the Sustainable Development Goals. Yet, there is no doubt that we cannot be self-satisfied; we need to increase our international efforts in adult education to continue looking at all our relations.

Assessing the Field –Where are we Now?

Now that I have made some comments about Canada's development of adult education and its clear international focus, which took many years to develop, I will turn to other areas that show how adult educators are engaging in the global sphere. First, I will focus on how international organizations are providing leadership. Subsequently, I will look at how researchers are supporting an international agenda.

First, The Global Agenda

Major world events and bodies have forced adult educators to broaden their perspective. The calls of the Sustainable Development Goals, Agenda 2030, and UNESCO's *Belém Framework for Action*, push us to work intersectionally

and interagency-wise in the future. Non-governmental agencies like the European Union (EU), the Organization of Economic Cooperation and Development (OECD), and the World Bank and their sometimes competing agendas are taking centrestage, and must be pushed again as they do not always work with other global partners such as UNESCO. Organizations such as the World Bank exemplify the political strength that international organizations can hold when they are large enough and bold enough. Yet, there are many adult education partners like the United Nations that resist their control by advancing a global interest in citizenship issues such as migration, settlement, language acquisition, and literacy. These interests are best evidenced in the United Nations' global benchmarks, the Sustainable Development Goals (SDGs). These SDGs (and the Millennium Development Goals before them), with their local and global targets, are a sign that humanitarian and citizenship goals are still relevant in the face of war, global financing, corruption and poverty. Many of the SDGS have direct relevance to our work in adult education: SDG 8 for decent work; SDG 4 for quality education; SDG 1 for poverty reduction; SDG 5 for gender equality; and SDG 3 for good health and well-being. The SDGs, with their sunset clause of 2030, make it clear that quality education for all (Goal 4), including adult education, has a key role in achieving the international benchmarks. Thus, the work of adult education has never been clearer. As Elfert (2019) confirms in her work on SDG 4, goal 4, target 7 (education for sustainable development, human rights, gender equality, peace, and global citizenship) is a key concern. We might say that, globally, adult education is alive and well on the ground and in the formal, nonformal and informal spheres.

Of course, the SDGs are not without their challenges. I am aware of the concerns of ICAE's Orlović-Lovren and Popović (2018) who think the SDGs do not fully include the interests and concerns of adult education. They point out that since adult education is not named and has disappeared from the SDGs as well as from the post-2015 agenda, there is a major problem. It is true that adult education is not named in the SDGs. Yet, adult education remains the 'invisible friend' of sustainable development, though it is not fully acknowledged in the Education 2030 Framework for Action (FFA). As shown above, the adult education agenda of addressing poverty, literacy and gender is present in the SDGs. Yet, there are deficits, and the lack of a specific target for adult education can be seen as striking proof of this deficit.

International adult education organizations, UIL and ICAE, show leadership by providing key meeting places for international conversations in adult education about the SDGs and related issues. UIL provides global guidance in setting adult education agendas and in providing space to help us think about our collective concerns. Along with the ICAE, UIL helps advance our response to the SDGs, and helps keep adult education front and centre. Both groups call for more research and a more integrated approach to meeting the intersectoral SDGs goals. In many ways, these calls for intersectional work help us think of the

false dichotomy between 'international' and 'domestic,' as one cannot have one without the other. Moreover, organizations such as UIL help in understanding the situation of adult education when they provide reports on adult education and host global conferences such as Confinetea. UIL's *Global Report on Adult Learning and Education* (GRALE), produced in Hamburg, provides the big picture of what is happening globally in adult education. Like the OECD's report card, Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) and UNESCO's Global Education Monitoring Report (GEM), UIL's GRALE offers an international snapshot and draws attention to areas needing work. GRALE helps us understand our shared interests more clearly and allows member states to report directly on what they are doing. These states can then respond or not by engaging in the international dialogue on education, schooling, community centres, finance, civil society, or related issues. For those within Germany or within the EU, local funding is sometimes available to help with decoding these reports and in thinking about related issues. In Canada, our national research funding agencies can help individuals study adult education progress, but there are few national arenas in which to gather, given that education in Canada is a provincial, not federal, matter.

Studies like GRALE promote international conversations, though adult educators are obsessed with critiquing them, much as we have engaged in declaring the field dead. In Canada, for instance, critique regarding adult education is often overdone, and insufficient attention has been given to adult education policy competence or literacy expertise which might go a long way to addressing our issues, nationally or internationally. Canada shares concerns with the global community such as literacy, poverty and lack of decent work for its citizens. We have our own share in the 770 million people worldwide, two thirds of whom are women, who are not able to read or write a simple sentence. As a nation, we may indeed have to focus for a while on building, rather than critiquing. Yet, despite our national shortcomings, the international field of adult education is robust and well represented by global associations.

Second, the Research and Literature

In addition to the contributions of international global organizations, adult education needs to have strength in research and publications to keep pace with global challenges related to poverty, gender, and health. Researchers such as Fejes and Nylander (2019) monitor our publications routinely and show where collaborations and interests coalesce. For now, I will limit my comments to participation in a recent conference where there were many signs of research strength. I am referring to the Adult Education in Global Times (AEGT-2020-1) conference out of Vancouver, to which many international groups contributed. Among the attendees were representatives of the Indian Adult Education Association, Adult

Learning Australia, and the American Association of Adult and Continuing Education. Approximately 20% of the papers were on international topics. This level of engagement was deeper and more involved than was evident at the outset from reading the preliminary program on the conference website. Documentary films on international and intercultural themes were screened for 4 days on a variety of global topics, from indigeneity to poverty to climate. There was a preconference to celebrate the 100th anniversary of Freire's birth. Peter Mayo and I (2021) launched a book on international lifelong learning at this preconference. There was a strong presence of the International Society of Comparative Adult Education (ISCAE). Almost all presenters indicated they were working on issues of vulnerability and marginalized groups, the *sine qua non* of the SDGs; their emphasis was on education and its interrelationships with issues of work, literacy, climate, etc. AEGT in Vancouver was a barometer of our field and it would appear that adult educators are interested in key international themes.

Our publications are also in a healthy state. As a former co-editor of *Adult Education Quarterly* (AEQ) and associate editor of the *Canadian Journal for the Study of Adult Education* (CJSAE), as well as having served on the editorial boards of several other journals, I am heartened by the increased international and critical content of many adult education journals. According to its editors, 25% of CJSAE articles are international (Perry & Neustaeter 2021, personal communication). Likewise, the editors of *Adult Education Quarterly* are working to increase the number of international papers published. In 2018, of the 135 total submissions, 87 were from international authors (65%), and 48 were from United States-based authors (35%) (English/Gleiman/Hansman/Sun/Zacharakis 2019). Of course, not all these submissions passed through the review process successfully. Meanwhile, the editors of *AEQ* have called for papers on PIAAC, learning cities, and dissertation research, in the hope of attracting more international voices. In our tenure as editors of the *AEQ,* we published 54 papers from the United States and Canada, and 30 from other international locations. In a recent issue of *AEQ* (2021), all the articles were from international authors, including Käpplinger (St. Clair/Käpplinger 2021). This is a remarkable trend, and it has been achieved by force of the board and the editors. European journals like *Research in the Education and Learning of Adults (RELA), International Journal of Lifelong Education*, *Studies in the Education of Adults,* and even *Studies in Continuing Education* are all more outward looking and have done well in representing adult education internationally.

On a hopeful note, in terms of reaching the international community, there is also a turn to open access journals and publications. The *Canadian Journal for the Study of Adult Education* is open access, as is the European Society for Research on the Education of Adults journal, *Research on the Education and Learning of Adults.* Publishers such as Brill are offering open access books, so there may indeed be increased and more equitable access for global researchers. Media sites such as ResearchGate and Academia.edu allow scholars to bypass

publishing machines by communicating directly with scholars who can share work on a one-to-one basis. Open source mechanisms that store data online may soon be a way of increasing access to data for secondary analysis for researchers around the globe. The deposit of such information may allow for more aggregate data and secondary analysis in areas such as participation, motivation, and internationalization. Open source publishing has been strongly supported by international adult educators such as Budd Hall, though many others are still bound to the closed commercial journals. Yet, open access sites often raise important issues of funding and support, as it usually costs money to publish in open access venues. *CJSAE* is an exception as it has its own website and controls its own data. However, many of these new publishing outlets and processes are themselves controlled by big business, which often sell our data for profit. It would seem that despite the promise of collaboration, political and economic issues continue to be intertwined and interfere with our quest to share and disseminate information about adult education. Our field needs to be vigilant and to press on with its agenda in research, publications and global conferences in adult education.

Moving Forward

Despite our success in internationalizing our field and keeping it open to global trends and collaboration, we have many challenges before us. I will discuss several of these here.

First, to keep pace with a global agenda, such as the SDGs, adult educators, especially those who work in the academy, need to think more about how we prepare the next generation of scholars for international work, whether in higher education or in the community. In the process of preparing this keynote address, I examined the curriculum requirements of graduate programs in North America, as these are the programs I know best. I draw particular attention to the academic standards set by the Commission of Professors in the United States (AAACE 2014). Canada does not have a set of standards, but its academic programs are similar to those in the United States. Even a cursory examination of the Commission guidelines, developed by professors of adult education, shows that they do not support a global outlook for the field. For one, the importance of global documents such as the SDGs is not fully represented in existing education programs. There is little mention, if any, of learning about the global sphere and global adult education as represented by policy-oriented agencies such as the ICAE or UNESCO.

Further, there are limited or no requirements for learning quantitative skills in these academic programs, though these skills are universal. Similarly, most doctoral programs in Canada do not require quantitative research courses or study,

meaning that the professors and the government policymakers who graduate from these programs are unable to read PIAAC data or unable to conduct quantitative research programs, let alone interact meaningfully with their colleagues in other countries. We need to continue what Zeuner (2019) calls a methodological mix, including quantitative and policy work. Yet, I recognize the pitfalls in making this suggestion. Our field spent many years making the shift to qualitative work, and I am hesitant to ask our colleagues to go back. Yet, the language of finance, the language of global organizations, the language of large-scale assessments – all of which affect our field – is quantitative. The methodological toolbox advanced in our graduate programs has to broaden for us to better prepare students for participation in global projects and conversations.

Second, we are living in a time of mass migration between countries and within continents, causing a continuous interchange of ideas, methods, curriculum and research. Ideas and people are fluid, moving quickly from place to place and culture to culture. Globalization is not just an economic phenomenon as it also affects education, especially adult education. We need to embrace these trends as our own and continue to pursue them in international research projects and global think tanks for our field. Social and economic issues are adult education issues, a point highlighted by the intersectoral nature of the SDGs. The practice of embracing the social, culture and economic spheres was a hallmark of early adult education efforts, certainly in Canada. We need to take time, not to narrow our field but to broaden it to issues like migrants and international relations. There were 281 million migrants in the world in 2020, according to the International Office of Migration, and we must respond. Countries all around the world are affected by migration and need to work on this issue, from an international and intersectoral perspective. Looking back at the SDGs related to decent work (SDG 8), education (SDG 4) and the alleviation of poverty (SDG 1) (English 2017; English/Mayo 2019), it is clear that our time is now to advance an adult education agenda for migratory populations. The time is now to embrace this challenge in the context of an increasingly complex world characterized by ever-increasing human mobility and portability of cultures across and around borders.

Final comments

The need for robust adult education research and the need to keep thinking internationally about complex problems is in many ways a call to build a 'thick democracy' (Sanches, 2021). Adult education has the scope and the ability to work through major development issues and to contribute to this democracy, as a way of fulfilling our responsibility to all our relations. We must reject the notion that "trivial actions, such as speaking about our rights, citizenship, democracy, and community, have become difficult and are often perceived as old-

fashioned" (Sanches, 2021, p. 2). In working on global issues and contributing to the achievement of progress on them, adult education can meet global demands.

At the beginning of this address, I spoke of the responsibility that Canadians and all world citizens have for all our relations. In drawing on the early citizenship efforts of the CAAE in Canada, I showed how our field's history was deeply steeped in international responsibility and awareness. Then I moved to talk about what the international community of adult education contributes to assuming this responsibility, as well as addressed areas in which our field is doing well and where it might strengthen itself. Clearly, we are doing very useful work, yet we still need to do more to be truly international in our research and our practice. Hope is required to continue building networks and engaging in an adult education that is indeed about all our relations.

References

AAACE (2014): Standards for Graduate Programs in Adult Education. Commission of Professors of Adult Education. https://cdn.ymaws.com/www.aaace.org/resource/resmgr/Engage/Commissions/CPAE/cpae_2014_standards_update.pdf [Accessed: September 5, 2021].

CAUT (2017): *Guide to acknowledging First Peoples and traditional territory*. https://www.caut.ca/sites/default/files/caut-guide-to-acknowledging-first-peoples-and-traditional-territory-2017-09.pdf [Accessed: September 5, 2021].

Elfert, Maren (2019): Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? In: *International Review of Education* 65, pp. 537–556. https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z

Elfert, Maren/Rubenson, Kjell (2015): Adult education research: Exploring an increasingly fragmented map. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 6,* 2, pp. 125–138. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066

English, Leona M. (2017): *The 3rd Global Report on Adult Learning and Education.* Presentation to the Mid-Term Review [of Confintea]. Suwon, Republic of Korea, 25 October.

English, Leona M. (2019): UNESCO and Canada: Reclaiming our Connections. *Proceedings of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE)*. Vancouver: University of British Columbia. https://www.dropbox.com/s/04lcxsvmvek8kkh/2019_CASAE_Proceedings.pdf?dl=0 [Accessed: September 5, 2021].

English, Leona M./Mayo, Peter (2019): Migrants and learning: SDGs and lifelong learning. In: *International Review of Education* 65, 2, pp. 213–231. doi.org/10.1007/s11159-018-9757-3

English, Leona M./Gleiman, Ashley/Hansman, Catherine/Sun, Qi/Zacharakis, Jeff (2019). Editing the *Adult Education Quarterly*: Reflections on the editing role. In: *Adult Education Quarterly* 69, 4, pp. 338–347. https://doi.org/10.1177/0741713619870998

Fejes, Andreas/Nylander, Eric (2019): Introduction: Mapping the Research Field on Adult Education and Learning. In: Fejes, Andres/Nylander, Eric (eds.): *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*. Lifelong Learning Book Series vol 24. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2_1

Nesbit, Tom/Hall, Budd L. (2011): „Canadian Adult Education: Still Moving," Proceedings of the Adult Education Research Conference. https://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/72 [Accessed: September 5, 2021].

Orlović-Lovren, Violeta/Popović, Katarina (2018): Lifelong learning for sustainable development – Is adult education left behind? In: Filho, Walter L./Mifsud, Mark/Pace, Paul (Eds.): *Handbook of lifelong learning for sustainable development*. Berlin: Springer. pp. 1–18. doi.org/10.1007/978-3-319-63534-7

Sanches, Marlon (2021): Strengthening Democracy Through Participation and Critical Adult Education: The Case of the Participatory Budget. *Canadian Journal for the Study of Adult Education 33, 1*. https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5578 [Accessed: September 5, 2021].

Selman, Gordon/Selman, Mark. (2009): The life and death of the Canadian adult education movement. *Canadian Journal of University Continuing Education 35,* 2, pp. 13–28 hdoi.org/10.21225/D5X59M

St. Clair, Ralf/Käpplinger, Bernd (2021): Alley or autobahn? Assessing 50 years of the andragogical project. *Adult Education Quarterly* 71, 3, pp. 272–289. doi:10.1177/07417136211027879

Wagamese, Richard (2013): ‚All my relations,' about respect. *Kamloops Daily News,* June 11.

Zeuner, Christine (2019): Adult education research in Germany: Approaches and developments. In: Fejes A./Nylander E. (eds.): *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*. Lifelong Learning Book Series, vol 24. Cham: Springer, pp. 33–51. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2_3

Internationale Perspektiven in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung – zwischen Marginalität und Exzellenz?

Regina Egetenmeyer

Einleitung: Erwachsenenbildung und internationale Perspektiven

Betrachtet man Internationalität in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, so begegnet man verschiedenen Perspektiven, die auch als ambivalent wahrgenommen werden können. So ist Erwachsenenbildung/Weiterbildung einerseits eng verbunden mit gesamtgesellschaftlichen internationalen Entwicklungen. Andererseits stellt sich die Frage der internationalen Bezüge der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als akademische Disziplin. Damit schließt der vorliegende Beitrag auch an Ambivalenzen von Internationalisierung an, die auf der Sektionstagung 1999 mit dem Titel „Internationalität der Erwachsenenbildung" (Faulstich/Wiesner/Wittpoth 2000) formuliert wurden.

Das Call for Papers der Sektionstagung im Jahr 2021 verweist darauf, dass Internationalisierung zu gesellschaftlichen Transformationen führte und führt (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung 2021). Internationale Entwicklungen und der damit einhergehende Veränderungsdruck sind auf gesellschaftlicher Ebene omnipräsent. Sie zeigen sich auf die unterschiedlichsten und auch auf rasch ändernde Weisen. Seit der Coronavirus-Pandemie ist der Veränderungsdruck nochmals stärker für jede einzelne Person unmittelbar erlebbar (z. B. durch Kontaktbeschränkungen oder durch digitale Kontaktmöglichkeiten). Angesichts des globalen Klimawandels wird deutlich, dass die unmittelbaren Erlebnisse nur als Teil größerer internationaler Zusammenhänge zu verstehen sind. Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die als Mittler zwischen Mensch und Gesellschaft verstanden werden kann, sind internationale Entwicklungen hochrelevant. Sie bilden Lerngegenstände, Reflexionsfolie, Rahmenbedingungen, zu gestaltende Umwelt und vieles weitere mehr.

Die Herausforderung internationaler Bezüge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist auch bedingt ihre Pluralität: Schreiber-Barsch (2020: 10) verweist auf die Pluralität „von Trägern und Institutionen, von bundeslandspezi-

fischen Strukturen und rechtlichen Regelungen genauso wie von Lernformen und angeboten“. Die bundesdeutsche Landschaft der freien, kommerziellen und kommunalen bzw. staatlichen Träger prägt die Vielfalt des Angebots und die Vielfalt der erreichbaren Adressatinnen und Adressaten. Gerade in dieser Vielfalt liegt die Stärke des Praxisfeldes. Eine internationale Perspektive auf die bereits gegebene Pluralität kann insbesondere für die Wissenschaft als Herausforderung verstanden werden. Hinzu kommt eine Wissenschaftstradition, die auch in deutschsprachigen bildungsphilosophischen Traditionen verwurzelt ist (Röhrig 2018), deren internationale inhaltliche Anschlüsse zu entwickeln sind.

Dieser Spagat prägt die Internationalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenschaft. Der vorliegende Beitrag geht zunächst der Frage nach, welche Internationalisierungskontexte von Erwachsenenbildung/Weiterbildung gegenwärtig zu beobachten sind. Sodann werden internationale Perspektiven der Disziplin differenziert und abschließend internationale Entwicklungen mit Blick auf die Perspektiven von Intenrationalität als Marginalität und Internationalität als Exzellenz reflektiert.

1 Internationalisierungskontexte von Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Mit Schreiber-Barsch (2020) kann darauf verwiesen werden, dass der Begriff international zunächst territorial gedacht ist. Der Duden definiert ihn als „zwischen mehreren Staaten bestehen; zwischenstaatlich“. In einer engen Verwendung bezieht sich international auf die Staatsebene („zwischen Nationen“), wie beispielweise internationale Verträge zwischen zwei Staaten.

International wird jedoch häufiger in einem breiten Begriffsverständnis verwendet, nämlich mit Verweis auf den Duden als „über den Rahmen eines Staats hinausgehend, nicht national begrenzt; mehrere Staaten betreffend; überstaatlich, weltweit“. „International bedeutet, dass ein Gegenstand oder Sachverhalt über nationale Grenzen hinaus thematisiert, entwickelt oder beeinflusst wird“ (Nuissl 2010: 162). In diesem Sinne wird international zu einem Überbegriff, der auch andere Phänomene einbezieht, wie supranational (überstaatlich) oder transnational (dazwischen, unterhalb der staatlichen Ebene). Damit werden auch Perspektiven internationaler Organisationen (Schemmann 2007) und Perspektiven von nichtstaatlichen Akteuren einbezogen. Der Begriff Internationalisierung verweist auf einen Prozess zunehmender Internationalität. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft bilden inter, supra- und transnationale Entwicklungen sowohl einen Rahmen als auch einen gestaltbaren Kontext.

Deshalb werden im Folgenden Internationalisierungskontexte betrachtet, die für die Erwachsenenbildung als akademische Disziplin relevant sind: (1) der gesellschaftliche Kontext in einer übergeordneten Betrachtung; (2) Erwachse-

nenbildung/Weiterbildung als pädagogisches Praxisfeld und (3) der Kontext von Hochschulen und Wissenschaft. Die drei Kontexte werden nicht als trennscharfe Felder verstanden, sondern vielmehr als Analysezugänge für die Identifikation relevanter Perspektiven.

1.1 Gesellschaftlicher Kontext

Der gesellschaftliche Kontext geht der Frage nach, welche internationalen Entwicklungen in politischer, ökonomischer und zivilgesellschaftlicher Hinsicht zu beobachten sind. Ausgewählt werden diejenigen Perspektiven, die für die Erwachsenenbildung relevant sind.

1.1.1 Politische Kontexte

Suche nach Good-Practice-Modellen

Blickt man in die Geschichte der internationalen Erwachsenenbildung, so kann auf die von Beginn an enge Verbindung zwischen Forschung und (Bildungs-) Politik verwiesen werden. Field, Künzel und Schemmann (2016) nehmen in ihrer historischen Analyse von international-vergleichender Erwachsenenbildung Bezug auf Marc-Antoine Jullien als „ancestor“ der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bereits in seiner Forschung aus dem Jahr 1816 sei die Zielsetzung von internationaler Forschung in der Erwachsenenbildung mit dem Interesse zur Weiterentwicklung des Bildungssystems formuliert: „the interest in and collection of cross-national/cultural data and expertise for the purpose of administrative usage and policy guidance“ (ebd.: 112f.). Das bildungspolitische Interesse an Modellen und Erfahrungen aus anderen Ländern und Kontexten leitet die internationale Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen. Dabei macht die erziehungswissenschaftliche Forschung darauf aufmerksam, dass es nicht unbedingt um ein konkretes Modell gehen müsse, sondern auch Stereotype über Länder als Argumentationen für bildungspolitische Entscheidungen dienten. So würden Stereotype über Länder zum „Argument“ (Zymek 1975) oder „Gegenargument“ (Waldow 2016) für bildungspolitische Reformen herangezogen. Internationale Perspektiven in der Erwachsenenbildung sind in bildungspolitische Erwartungshorizonte eingebettet. Erwachsenenbildungswissenschaft kann und muss diesen Interessen nicht immer unmittelbar entsprechen. Notwendig ist jedoch ein Bewusstsein darüber, dass (bildungs)politische Erwartungen an die akademische Disziplin bestehen. Diese sind im Forschungskontext jeweils kritisch zu reflektieren.

Paradigma Lebenslangen Lernens in internationalen Organisationen

Seit den 1970er Jahren entwickelte sich im Kontext internationaler Organisationen das Paradigma lebenslanger Bildung. Zu dieser Zeit richtete sich mit den Konzepten von „lifelong education“ (UNESCO), „recurrent education“ (OECD) und „éducation permanente“ (Europarat) der Fokus auf die Bildungssysteme und deren Entwicklung (Kraus 2001). Auch wenn die Ziele der Organisationen weit auseinanderliegen (humanitäre Gesellschaftsentwicklung, ökonomisches Gewinnstreben), so ist den Konzepten die Bildung Erwachsener gemein. Damit ändert sich die Perspektive von Internationalisierung im bildungspolitischen Kontext. Internationalisierung wird nicht nur komparativ gedacht oder als Suche nach neuen Modellen, als Suche nach dem Anderen und Fremden. Vielmehr entwickeln internationale Organisationen Konzepte, die international Gemeinsames formulieren. Damit wird die Suche nach dem Anderen und Fremden ergänzt um die Suche nach dem Gemeinsamen. Seit den 1990er Jahren der gemeinsame Begriff „lifelong learning“ in der internationalen Bildungspolitik. Trotz unterschiedlicher Ziele sind zunehmend auch konzeptionelle Gemeinsamkeiten zu identifizieren: Dazu zählt die Abwendung des Blicks auf Bildungssysteme und angebote für Erwachsene. Vielmehr wird der Fokus auf die Lernenden gelegt, auf Bildungsteilnahme und Learning Outcomes.

In den Folgejahrzehnten wird diese Perspektive ausgebaut um Monitoring, Benchmarking- und weitere Untersuchungsverfahren. Kernmerkmal ist, dass die Erhebungen von den internationalen Organisationen selbst entwickelt werden, wie beispielsweise der „Adult Education Survey“ („AES“) von der Europäischen Union, das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ („PIAAC“) von der OECD oder die „Global Reports on Adult Learning and Education“ („GRALE“) vom UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen. Für die Durchführung der Erhebungen kooperieren die Mitgliedsstaaten und intendieren eine Wirkung auf die Nationalstaaten. Jedoch stehen internationale Organisationen politisch nicht über Nationalstaaten. Vielmehr sind Nationalstaaten Mitglieder internationaler Organisationen und Träger von Entscheidungen. Nationalstaaten agieren auch durch internationale Organisationen. Es wäre zu prüfen, ob und an welchen Stellen internationale Organisationen tatsächlich Nationalstaaten steuern. Gleichzeitig ist kritisch zu überprüfen, ob und Aktivitäten internationaler Organisationen politischen Akteuren in den Nationalstaaten als Legitimation und Begründung für nationalstaatliche Entscheidungen dienen.

Aktivitäten und Steuerungen erfolgen auch über Policy-Papiere. Ein Beispiel stellt das „Memorandum on Lifelong Learning“ der Europäischen Union aus dem Jahr 2000 dar. Lebenslanges Lernen und damit auch Erwachsenenbildung werden dem Ziel, Europa zur wettbewerbsfähigsten Region der Welt zu machen, untergeordnet. Gegenwärtig wird Erwachsenenbildung im Kontext der internationalen Bildungspolitik durch die UN-Nachhaltigkeitsziele geprägt.

Für die Erwachsenenbildung wichtig ist die Perspektive, dass Nationalstaaten über internationale Organisationen miteinander agieren. Entwicklungen auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene sind häufig in einen internationalen Gesamtzusammenhang eingebettet. Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist es wichtig, dies auch für die Analyse von lokalen Situationen zu berücksichtigen.

Erwachsenenbildung als politisches Maßnahmeninstrument

Internationalisierung prägt jedoch auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf bundesdeutscher Ebene. Dies zeigt sich insbesondere an den im Jahr 2005 im Zuge des Zuwanderungsgesetzes eingeführten Integrationskursen, die durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge verwaltet werden. Hier wird Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Maßnahme zum Erwerb der deutschen Sprache eingeführt. Dabei können Behörden eine Teilnahmeverpflichtung gegenüber Erwachsenen für einen Integrationskurs aussprechen. Dies bedeutet, dass das Praxisfeld gesellschaftspolitischen Erwartungen gegenübersteht. Für Erwachsenenbildungswissenschaft ist es wichtig, diese Erwartungskontexte zu verstehen. Interpretationen zu Praxisfeldern von Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie Datenanalysen zu Bildung und Lernen Erwachsener müssen dem gerecht werden. Internationale Entwicklungen führen zu gesellschaftspolitischen Erwartungen an das Praxisfeld, wodurch sich dieses verändert.

1.1.2 Zivilgesellschaftliche Akteure

Im internationalen Kontext formieren sich zivilgesellschaftliche Akteure als Interessensvertretungen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Angesichts der internationalen Entwicklungen auf bildungspolitischer Ebene sind die internationalen Interessensvertretungen wichtig, um mit Fachexpertise als Kommunikationspartner aufzutreten. Gartenschläger identifiziert im zivilgesellschaftlichen Kontext jedoch einen „Mangel an einer einheitlichen Identität, was bereits in der heterogenen Benennung dessen zum Ausdruck kommt, was wir tun: Allein in Europa finden wir ‚Erwachsenenbildung‘, ‚Popular Education‘, ‚Folkbildning‘, ‚Weiterbildung‘ und wahrscheinlich noch Dutzende weiterer Begriffe nebeneinander. Global kommen noch etwa, non-formale Bildung‘, ‚alternative Bildung‘ oder ‚Adult Literacy‘ hinzu“ (2020: 69f.).

Dieser Mangel an einer gemeinsamen Semantik macht die Interessensvertretungen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf internationaler Ebene schwer. Deshalb versuchen verschiedene internationale Interessensvertretungen wie das International Council for Adult Education (ICAE), die European Association for the Education of Adults (EAEA) oder das internationale Institut des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV International) gemeinsam den von der UNESCO im Rahmen des ersten „GRALE-Reports“ eingeführten Begriffs Adult Learning

and Education (ALE) unter der Kampagne „We are ALE“[1] zu etablieren. ALE soll identitätsstiftend wirken und einen Begriff etablieren, der sich abgrenzt von Bildungsaktivitäten in anderen Lebensphasen. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft entstehen hier wichtige Beobachtungsfelder, die es zu berücksichtigen gilt.

1.1.3 Markt

Die Datenlage zu marktwirtschaftlichen Aktivitäten ist in Zusammenhang mit der insgesamt dünnen Datenlage in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu sehen. Die Pluralität der Anbieter macht es schwierig, Erhebungsmerkmale und Items zu entwickeln, die die Vielfalt abbilden können.

Jedoch deuten einzelne Studien darauf hin, dass auch auf dem Weiterbildungsmarkt Internationalisierungsentwicklungen stattfinden. Über die „iMOVE-Initiative“ des Bundesinstituts für Berufsbildung unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung das internationale Marketing von sogenannten „deutschen Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen“ (Pfaffe 2019). Die Stichprobe mit 164 Antworten von Weiterbildungsanbietern aus Deutschland ist als gering einzuschätzen. Deshalb sind die Daten eher als erste Tendenzen zu deuten. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass „private Einrichtungen, die gemeinnützig tätig sind“, „wirtschaftsnahe Einrichtungen (wie Kammer, Innung, Berufsverband oder Ableger davon)“ und „private Einrichtungen, die kommerziell tätig sind“ (ebd.: 10), Weiterbildungsangebote außerhalb Deutschlands anbieten. Mit aller Vorsicht kann geschlussfolgert werden, dass auch Weiterbildung im Kontext des Marktes Internationalisierungsentwicklungen erfährt.

1.2 Erwachsenenbildung/Weiterbildung als pädagogisches Praxisfeld

Für Erwachsenenbildung als Wissenschaft sind auch die Internationalität und Internationalisierung des Praxisfeldes relevant. Das Praxisfeld bildet den empirischen Bezugspunkt von Erwachsenenbildung als akademischer Disziplin.

1.2.1 Teilnehmende

Internationalität kann in der Praxis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Blick auf Teilnehmende nachgegangen werden. Ein erster Zugang kann über die Daten des Statistischen Bundesamtes erfolgen, das für das Berichtsjahr 2020 von insgesamt rund 21 Millionen Menschen in Deutschland mit einem Migrationshintergrund in einem weiten Sinne berichtet (DeStatis 2021), also ca. einem Viertel der Bevölkerung. Etwa 9,8 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund sind zwischen 25 und 64 Jahre alt. Einen anderen Zugang eröffnen die

1 Vgl. https://www.we-are-ale.org/home/.

AES-Daten, die im AES 2016 (Bilger et al. 2017) von steigenden Teilnahmequoten in der Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund berichten (2012 und 2016; Anstieg bei Deutschen mit Migrationshintergrund von 33 % auf 43 % und bei Ausländern von 34 % auf 40 %). Auch wenn die neueren Zahlen darauf hindeuten, dass die Zunahme nicht mehr im selben Umfang stattfindet (Bilger/Strauß 2021), kann daraus geschlossen werden, dass Teilnehmende von Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung über unterschiedlichste internationale Erfahrungen verfügen. Internationalität ist in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch Teilnehmende und deren Erfahrungskontexte präsent. Internationale Erfahrungen sind jedoch auch durch zahlreiche weitere inter- und transnationale Erfahrungen außerhalb von Migrationserfahrungen von Teilnehmenden in Seminarsettings gegenwärtig.

1.2.2 Personal

Es gibt wenig Daten dazu, welche internationalen und Migrationserfahrungen beim Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorhanden sind. Die Studie von Sprung (2011) mit Bezug auf Österreich deutet darauf hin, dass Menschen mit Migrationserfahrungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unterrepräsentiert sind. Wenig erforscht ist bislang die Frage von internationalen Erfahrungen des Personals jenseits von Migrationserfahrungen.

Mit Hilfe des „ERASMUS"-Programms wird die internationale Mobilität des Personals gefördert (Bundesinstitut für Berufsbildung 2022). Von 2014 bis 2020 erfolgten aus Deutschland 9155 „ERASMUS"-Mobilitäten des Weiterbildungspersonals. Im gleichen Zeitraum wurden 110 „ERASMUS"-Projekte in der Erwachsenenbildung mit einem Volumen von rund 23 Millionen Euro gefördert. Damit sind Strukturen auf Ebene der Europäischen Union vorhanden, die die Zusammenarbeit auf transnationaler Ebene unterstützen.

1.2.3 Angebote/Programme

Internationalität spiegelt sich auch in den Angeboten und Programmen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung wider. Die Studie von Petter/Robak (2014) zur Interkulturellen Bildung in Niedersachsen zeugt von der Herausforderung, interkulturelle Angebote in bestehenden Statistiken zu identifizieren. Sie belegt, dass interkulturelle Angebote in verschiedener Weise über die Programmbereiche zu finden sind und es detaillierter Programmanalysen für die Identifikation der Partizipationsportale interkultureller Bildung bedarf.

Der „wbmonitor" aus dem Jahr 2016 mit dem Schwerpunkt kulturelle Vielfalt deutet darauf hin, dass ca. die Hälfte der Weiterbildungseinrichtungen Angebote für Personen mit Migrationserfahrungen bereithält: neben Sprachkursen sind dies berufsbezogene Dienstleitungen und Fortbildungen für „Funktionsträger/innen zu Interkulturalität – Migration – Zuwanderung" (Ambos/Koscheck/Martin 2017: 30).

1.2.4 Leitbilder

Auch in Bezug auf Leitbilder von Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist Internationalisierung präsent. Der „wbmonitor“ von 2016 verweist darauf, dass „kulturelle Vielfalt“ (ebd.: 34) in deren Leitbildern verankert ist und Migrationsentwicklungen in der Angebotsplanung mitberücksichtigt werden.

Der DVV International verlieh im Jahr 2019 erstmals den Rita-Süssmuth-Preis für die internationale Volkshochschule. Mit dem Preis soll auf die erfolgreiche internationale Arbeit von Volkshochschulen in Deutschland aufmerksam gemacht werden. Lichtenberg resümiert: „Dabei gelingt es vielen Volkshochschulen, sowohl nach innen ‚Internationalität‘ zu leben als auch nach außen in der internationalen Erwachsenenbildung einen Beitrag zu leisten“ (2020: 61).

1.3 Wissenschaft

1.3.1 Wissenschaftspolitik von Bund und Ländern

Auch der Wissenschaftskontext rahmt Erwachsenenbildungswissenschaft. Der Wissenschaftsrat formuliert in seinen „Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen“ einen „nationalen Rahmen für die Internationalisierungsbestrebungen deutscher Hochschulen“ (2018: 61). Mit der Strategie der Bundesregierung sollen „Herausforderungen wie der Globalisierung, der Digitalisierung, der Weiterentwicklung des Europäischen Forschungsraums und der Herausbildung neuer, globaler Innovationszentren außerhalb der etablierten Wissenschaftsstandorte“ (ebd.: 36) begegnet werden. Eine zentrale Rolle erhält internationale Sichtbarkeit im Rahmen der Exzellenzinitiative der Bundesregierung: „Ziel ist dabei insbesondere, den deutschen Wissenschaftsstandort im internationalen Wettbewerb nachhaltig zu stärken und international sichtbarer zu machen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017). Damit wird Internationalität mit Exzellenz verbunden. Internationalisierung von Wissenschaft ist politisch gewollt, mit ihr sind Hoffnungen für die Entwicklung relevanter gesellschaftlicher Felder verbunden.

Internationalisierung wird zur politischen Erwartung an Hochschulen und Wissenschaft. So fungiert Internationalisierung von Wissenschaft als Instrument zur Begegnung von gesellschaftlichen Anforderungen.

Während viele unserer internationalen Partner in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung häufig nur auf Förderungen im Rahmen der Europäischen Union („Horizon Europe“, „ERASMUS Europe“) zurückgreifen können, bestehen in Deutschland insbesondere über den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und die Alexander von Humboldt-Stiftung zahlreiche weitere finanzielle Möglichkeiten. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass auch Bundesländer,

Hochschulen und Fakultäten eigene, kleinere Programme zur Stärkung der Internationalisierung von Wissenschaft entwickeln. In all diesen Förderoptionen liegt ein Potenzial – und auch eine Verantwortung – für die Erwachsenenbildungswissenschaft in Deutschland, die Internationalisierung insgesamt und auch über Deutschland hinaus zu stärken.

1.3.2 Internationalisierung der Scientific Community der Erwachsenenbildung

Internationalisierung ist nicht nur die Wissenschaftspolitik, sondern auch in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu beobachten. Das für den europäischen Kontext wichtigste Netzwerk ist die European Society for the Education of Adults (ESREA), die im Jahr 1991 gegründet wurde (Fejes/Kopcký/Käpplinger 2021). ESREA fördert den Austausch in zwölf Forschungsnetzwerken. Diese organisieren internationale Konferenzen und erstellen Publikationen. ESREA ist Ausrichter der Triennial-Konferenz für Erwachsenenbildung. Für die Erwachsenenbildung in Europa bieteten die Netzwerke und Konferenzen einen wichtigen Raum für den wissenschaftlichen Austausch.

Neben diesen Aktivitäten ist ESREA Herausgeberin der Open-Access-Zeitschrift *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* (RELA, seit 2010). Das im Jahr 2010 eingeführte Peer-Review-Verfahren, das Online-Submission-System und die jüngere Listung in ESCI/Web of Sciences und Scopus setzt es für viele andere europäische Zeitschriften neue Maßstäbe. In einer Analyse zeigen Fejes und Nylander (2015), dass das RELA eine der wenigen Zeitschriften in der Erwachsenenbildung ist, deren Autor/inn/en eine große geographische Breite der Autor/innen repräsentieren.

Um Internationalisierung nachhaltig zu entwickeln, ist die Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses essenziell. Dafür sind Seasonal Schools ein sehr geeignetes Instrument, da sie neben dem inhaltlich-fachlichen Austausch auch Fähigkeiten im Agieren in internationalen Kontexten unterstützen. Die Würzburg Academies konnten bis 2021 in acht Veranstaltungen weit über 500 Teilnehmende begrüßen. Wesentlich für den Erfolg ist, dass die Kooperation mit zahlreichen Partnern aus Deutschland, Europa und darüber hinaus angeboten wird (Egetenmeyer/Fedeli 2018; Egetenmeyer/Guimaraes/Németh 2017; Egetenmeyer/Schmidt-Lauff/Boffo 2017). Die institutionelle Verankerung des Programms in den Masterstudiengängen der Partnerhochschulen leistet einen bedeutenden Beitrag zur Verstetigung des Angebots. Darauf verweist auch von Olesen , der auf das Potenzial der Internationalisierung durch die Förderung von Doktorand/innen verweist:

> „Our doctoral students should – may be in contrast to our own generation(s) – be educated to act in an international arena. Whether they stay abroad for some time, or they participate in other activities, the important thing is that the international collaboration becomes part of everyday life.

They must feel it to be ‚natural' to relate to an international community, to seek partnerships abroad as well as at home, and to work in international shared language, i.e. English lingua franca" (2000: 20).

2 Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung: Gegenwärtige Beobachtungen

Die Kontexte der Internationalisierung von Erwachsenenbildungswissenschaft rahmen die Internationalität von Erwachsenenbildung. Sie sind keine Kontexte, die als „Einflüsse von außen" interpretiert werden sollten. Vielmehr liegt ihnen ein Verständnis zugrunde, das anregen soll, Verantwortlichkeiten, Positionierungen und mögliche Interaktionen durch die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin zu reflektieren. Diese Reflexion soll eine kritische Auseinandersetzung keineswegs ersetzen. Sie soll jedoch dazu beitragen, das Bedingungsgefüge von Internationalisierung zu verstehen. Dazu zählt auch, Widersprüchlichkeiten zu identifizieren, wie beispielsweise das politisch berechtigte Interesse zur Stärkung der internationalen Positionierung Deutschlands und die damit einhergehende Gefahr der Übersteuerung von Wissenschaft durch Politik.

Angesicht der Breite der Internationalisierungskontexte, die sich in den letzten zehn bis zwanzig Jahren entwickelt haben, ist es jedoch keine Option (mehr) für die Erwachsenenbildungswissenschaft, sich der Internationalisierungsperspektiven zu verschließen. Es ist notwendig, diese zumindest zur Kenntnis zu nehmen, um Daten und Beobachtungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angemessen interpretieren zu können. Internationale Perspektiven werden auf verschiedene Weisen und verbunden mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen einbezogen. Im Folgenden wird ein Einblick in die ausgewählte punktuelle Erkenntnissinteressen gegeben werden.

2.1 Einblick in andere theoretische und empirische Konzepte

Internationalen Perspektiven in der Erwachsenenbildungsforschung gewähren Untersuchungen, die internationale theoretischen oder empirischen Konzepten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufgreifen, die im deutschsprachigen Diskurs weniger diskutiert werden. Dazu können beispielweise die Arbeiten zur Stärkung der Sichtbarmachung des angloamerikanischen Diskurses um Transformative Learning (Fuhr/Laros/Taylor 2017) gezählt werden. Aber auch die Arbeiten zur Erforschung von Community Development and Education (Alke 2013; Zeuner 2020). Die Untersuchungen zu theoretischen und/oder empirischen Konzepte aus anderen Kontexten trägt zur Erweiterung der Perspektive von Er-

wachsenenbildung/Weiterbildung bei. Damit können Anschlüsse zu deutschsprachigen Diskursen geschaffen werden.

2.2 Identifikation von transnationalen Themen der Erwachsenenbildung

Eine wesentliche Aufgabe für die internationale Erwachsenenbildung ist die Identifikation von transnationalen Themen. So verweisen Field, Künzel und Schemmann auf die „Exeter Papers" (Haygood/Liveright 1968) als Gründungsdokument international-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung: ein „conceptual framework for comparisons in adult education was to be developed as well as special areas for study" (2016: 120). Die Rahmenentwicklung identifiziert das Gemeinsame im Kontext von Pluralität und steckt die Grenzen des Feldes ab. Für die internationale Arbeit ist dies höchst relevant, um ein gemeinsames Forschungsfeld in Theorie wie Empirie zu definieren.

2.3 Internationaler Vergleich

International-vergleichende Studien bedürfen der Identifikation von vergleichbaren Merkmalen. Diese sind notwendig, damit vergleichende Analaysen gehaltvoll werden. Der internationale Vergleich ist seit Beginn der Erwachsenenbildungsforschung relevant und ermöglicht die Identifikation von Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Wie bereits angedeutet, nutzen internationale Organisationen Vergleiche und Benchmarking als Strategien. Internationale Organisationen legen einen Fokus auf die Teilnahme an Weiterbildung und Kompetenzen Erwachsener. Aus der Disziplin heraus hat insbesondere Jost Reischmann gemeinsam mit der International Society for Comparative Education (ISCAE) auf die verschiedenen „Pitfalls" komparativer Forschung hingewiesen (Reischmann/Bron/Jelenc 1999). Es ist immer genau zu prüfen, was verglichen wird, auf welche Datenbasis Bezug genommen wird und wie Unterschiede und Gemeinsamkeiten interpretiert werden können. Im Rahmen der Adult Education Academy an der Universität Würzburg ist deshalb die Entwicklung von „comparative categories" (Egetenmeyer 2020) ein zentraler Schritt der Komparation. An der Qualität der Vergleichsmerkmale misst sich das Potenzial für einen internationalen Vergleich. Mit Blick auf den Erkenntnisgewinn kann auf Schmidt-Lauff und Dust verwiesen werden: Das Schöne am komparativen Denken und Arbeiten ist, dass sich infinite Suchbewegungen einstellen, in denen man im Anderen oder Fremden auch immer sich selbst begegnet und beinahe zwangsläufig die Nähe zu Bildungsbewegungen spürt" (Lauff/Dust 2020: 5). In dieser Selbstreflexion unterscheidet sich die Komparation aus der Disziplin heraus wesentlich von den Studien internationaler Organisationen.

2.4 Analysen zur Steuerung durch internationale Bildungspolitik

Vor allem in den letzten 15 Jahren hat sich ein internationales Forschungsfeld um die Untersuchung der Bildungspolitik internationaler Organisationen entwickelt. Aus Deutschland hat Schemmann (2007) dazu beispielsweise seine Habilitationsschrift vorgelegt, in der er die Bildungspolitik verschiedener internationaler Organisationen miteinander vergleicht. Im europäischen Kontext untersuchen Milana, Holford und Mohorcic (2014) das Verhältnis zwischen europäischer Bildungspolitik und der Situation in den Nationalstaaten. Lima und Guimarães (2011) analysieren die Ziele und Logiken der europäischen Bildungspolitik.

Im Rahmen der Kooperation mit Indien ist es spannend zu beobachten, wie die europäische Bildungspolitik weit über die EU-Staaten hinausreicht (Singh/Bora/Egetenmeyer 2016). Auch der DVV International beobachtet, wie sich die Entwicklung von Strategien lebenslangen Lernen in verschiedenen Ländern an internationalen bildungspolitischen Papieren orientiert (Gartenschlaeger/Khammang 2019).

2.5 Nutzung internationaler Analyseansätze

Eine weitere Form des Einbezugs internationaler Perspektiven stellt die Nutzung von Analyseansätzen aus anderen Kontexten dar. Im Rahmen der Adult Education Academy stellt die Analyseperspektive von Lima und Guimarães (2011) zur Untersuchung internationaler, aber auch nationaler Bildungspolitik ein beliebtes Instrument dar. Die Modelle unterstützen mit einer Art „Brille“ bei der Untersuchung von Phänomen der Erwachsenenbildung. Sie zeigen jedoch auch Grenzen, die beispielweise durch eine starke europäische Prägung von Modellen gegeben sein kann. Dadurch kann der Gehalt der Analysen kontextabhängig sein.

Diese Formen der internationalen Perspektiven werden von Forscher/innen vielfältig verwendet. Grotlüschen et al. (2019) nutzen beispielweise die Perspektive von Literacy as Social Practice zur Analyse der LEO-Daten.

2.6 Internationale Aufbereitung von eigenen Forschungsergebnissen

Zur Internationalisierung der Disziplin zählen auch die Aufbereitung und Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen, die im deutschsprachigen Kontext erhoben wurden, für die internationale Community. Gerade aufgrund der Reichhaltigkeit des deutschsprachigen Diskurses besteht eine Verantwortung, Erkenntnisse auch international zur Verfügung zu stellen. Dafür ist die Publikation von Forschungsergebnissen auf Englisch notwendig. Zudem bedarf es einer Aufbereitung der Texte, damit Ergebnisse in einem für den internationalen Kontext verständlich werden.

2.7 Erkenntnisse aus internationalen Diskursen

Lange Zeit galt Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Diskurs als wenig international. Internationale Anschlüsse waren bis in die 2000er Jahre eher selten. Punktuell erfolgten sie zum Teil durch Bezüge zu den Policy-Papieren der Europäischen Union.

Diese Situation hat sich verändert. Auch wenn an vielen Stellen Bezüge zum deutschsprachigen Diskurs hergestellt werden, so ist heute doch zu beobachten, dass internationale Perspektiven stärker eingebunden werden. Internationale Datenbanken, der Zugang zu Open-Access-Literatur und Netzwerkaktivitäten wie ESREA erleichtern dies. Die verschiedenen Bezüge zur internationalen Literatur sind sehr wichtig, um Schritt für Schritt Anschlüsse zu internationalen Diskursen zu schaffen.

2.8 Joint-Authorship-Publikationen

Die bibliometrische Analyse der Proceedings der ESREA Triennial Research Conferences zwischen 1995 und 2013 zeigt den Anstieg der Teilnahme an den Konferenzen aus Deutschland seit 2010 (Käpplinger 2015). Dennoch gibt es nur wenige Beiträge, die von Autor/inn/en aus verschiedenen Ländern außerhalb des englischsprachigen Raums gemeinsam erstellt werden. Publikationen, deren Autor/inn/en, die in unterschiedlichen Sprachkontexten und damit auch Diskursen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung beheimatet sind, bergen eine eigene Form der internationalen Perspektive. Eine gemeinsame Forschungsfrage kann unter Bezugnahme auf die verschiedenen Perspektiven bearbeitet werden. Die wenigen Joint-Authorship-Publiatkionen haben einen Zusammenhang mit dem kleinen gemeinsamen internationalen Diskurs der Disziplin. Sie bergen aufgrund der Perspektivverschränkung jedoch eigene Potentiale für die internationale Erwachsenenbildungsforschung.

3 Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildungswissenschaft ist eingebettet in zahlreiche internationale Entwicklungen. Diese Entwicklungen sind rahmengebend. Zu fragen ist jedoch auch nach der Verantwortung der Disziplin und nach den Gestaltungsoptionen durch Internationalisierung. Die Kontextbeobachtungen zeigen, dass Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin ohne internationale Perspektiven kaum denkbar ist. In den letzten Jahren sind grundlegende Veränderungen festzustellen. Angesichts der Anforderungen an Internationalisierung, die wissenschaftspolitisch an alle Disziplinen herangetragen wird, ist ein internationales

Engagement für die Positionierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung an deutschen Hochschulen wichtig.

In den Publikationen der letzten Jahre finden sich zunehmend internationale Bezüge. Legt man dafür ein breites Verständnis zugrunde, so lassen sich verschiedenartige Zugänge identifizieren, die auch die Vielfalt der Disziplin abbilden. Von einer Marginalität internationaler Perspektiven in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann deshalb nicht mehr gesprochen werden. Eher findet sich eine Pluralität an unterschiedlichen Bezügen und Perspektiven, die als Antwort auf die politischen, empirischen und akademischen Anforderungen an die Disziplin verstanden werden können.

Angesicht der Forderungen der Exzellenzstrategie nach internationaler Sichtbarkeit ist davon auszugehen, dass die Erwartungen an die Internationalisierung der Disziplinen von wissenschaftspolitischer Seite weiterhin bestehen bleiben. Es ist notwendig, dass Internationalisierungsentwicklungen die Erkenntnisinteressen der Disziplin unterstützt und die Entwicklungen aus der Fachcommunity heraus erfolgen. Dazu ist die Vernetzung mit internationalen Fachkolleg/innen zentral, da sie Kommunikations- und Kollaborationskanäle öffnet. Internationale Vernetzung darf kein Privileg für wenige sein. Iinternationale Reisen sind sehr wichtig, um internationale Netzwerke aufzubauen. Internationalisierung dadurch gekennzeichnet, dass gute Arbeitsbeziehungen zwischen Menschen aufgebaut werden. Es ist notwendig, Vertrauen zu entwickeln. Die zahlenreichen Gespräche beim Kaffee oder Abendessen bergen ein hohes Austauschpotential, um Fragestellungen gemeinsam auch im informellen Rahmen weiterentwickeln zu können. Die aktuellen Reisebeschränkungen stellen große Einschränkungen in der internationalen Vernetzung dar.

Bleiben die Fragen nach der Exzellenz und der internationalen Sichtbarkeit. Herausfordernd ist an dieser Situation, dass die Anforderungen einhergehen mit der Tendenz zur indikatorengestützten Bewertung und Wertschätzung von wissenschaftlicher Arbeit. Indikatoren können die Komplexität von Wissenschaft in vielen Disziplinen nicht abbilden. Es ist wichtig, dass Hochschulen darauf immer wieder aufmerksam machen. Dazu ist der interdisziplinäre Austausch wichtig, um Probleme des indikatorengestützten Vorgehens sichtbar zu machen. Gleichzeitig können Anforderungen zur Erfüllung von Indikatoren nicht ignoriert werden. Es gilt, sich dazu zu verhalten. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft ist es wichtig, Indikatoren frühzeitig zu beobachten und möglichst mitzugestalten. Um Indikatoren zur Internationalisierung zu bedienen, sind internationale Netzwerke wesentlich. Nur durch stabile und vertrauensvolle Netzwerke ist es möglich, Indikatoren zu bedienen. Gerade die Netzwerke ermöglichen es, Internationalität aus der Disziplin heraus zu entwickeln.

Literatur

Alke, Matthias (2013): Zur Bestimmungsproblematik von Community Education. Befunde aus einer Fallstudie zum irischen Community Education Network. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 19, 3, S. 1–9.

Ambos, Ingrid/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas (2017): Kulturelle Vielfalt. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2016. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bilger, Frauke/Behringer, Friederike/Kuper, Harm/Schrader, Josef (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld: wbv Media.

Bilger, Frauke/Strauß, Alexandra (2021): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Stand September 2021. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Nationale und Internationale Vergleichsanalysen, Statistik.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2022): Bewilligte Projekte – Mobilität in der Erwachsenenbildung. Statistik. https://www.na-bibb.de/presse/statistik [Zugriff: 19.05.2022].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Die Exzellenzstrategie. https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/die-exzellenzstrategie/die-exzellenzstrategie.html [Zugriff: 19.05.2022].

DeStatis (2021): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2020. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220207004.pdf;jsessionid=7E783D0C098692331570C1D827F45028.live741?__blob=publicationFile [Zugriff: 19.05.2022].

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung (2021): Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven: Grenzen und Chancen. Sektionstagung Erwachsenenbildung (DGfE). 16. bis 18. September 2020 an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Hamburg: DGfE.

Egetenmeyer, Regina (2020): Comparative Adult and Continuing Education: a guiding essay. In: Egetenmeyer, Regina/Boffo, Vanna/Kröner, Stefanie (Hrsg.): International and comparative studies in adult education an introduction. Florenz: Florence University Press, S. 17–30.

Egetenmeyer, Regina/Fedeli, Monica (Hrsg.) (2018): Adult Education and Work Contexts: International Perspectives and Challenges. Comparative Perspectives from the 2017 Wuerzburg Winter School. Bern: Peter Lang.

Egetenmeyer, Regina/Guimaraes, Paula/Németh, Balázs (Hrsg.) (2017): Joint Modules and Internationalisation in Higher Education. Reflections on the Joint Module „Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning“. Bern: Peter Lang.

Egetenmeyer, Regina/Schmidt-Lauff, Sabine/Boffo, Vanna (2017): Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik/Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy, Band 69. Frankfurt a.M: Peter.

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.

Faulstich, Peter/Wiesner, Giesela/Wittpoth, Jürgen (2000): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 1999, Beiheft zum Report. Bielefeld: Bertelsmann.

Fejes, Andreas/Kopcký, Martin/Käpplinger, Bernd (2021): Thematic issue of Rela: 30 years of reserach on adult education, 30 years of ESREA. https://journal.ep.liu.se/RELA/libraryFiles/downloadPublic/32 [Zugriff: 19.05.2022].

Fejes, Andreas/Nylander, Erik (2015): How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005–2012. In: European journal for research on the education and learning of adults 6, 2, S. 3–123.

Field, John/Künzel, Klaus/Schemmann, Michael (2016): International Comparative Adult Education Research. Reflections on theory, methodology and future developments. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): Nach Millenniumsentwicklungszielen und Education for All: Bilanz und Ausblick aus der Perspektive von Süd-, Ost- und Südostasien. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 39. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 109–133.

Fuhr, Thomas/Laros, Anna/Taylor, Edward W. (2017): Afterword transformative learning met Bildung. Reflecting back and looking forward. In: Transformative learning meets Bildung. Rotterdam: Sense Publishers.

Gartenschlaeger, Uwe (2020): Politische Interessenvertretung für die Erwachsenenbildung im internationalen Kontext. In: Hessische Blätter für Volksbildung 70, 2, S. 63–71.

Gartenschlaeger, Uwe/Khammang, Ounpheng (2019): The process of adopting a lifelong learning decree in Laos. In: Adult basic education research. Bielefeld: wbv.

Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christopher (2019): Practices and competencies. Evidence from an adult literacy survey in Germany. In: Schemmann, M. (Hrsg.): Adult basic education research. Bielefeld: wbv, S. 17–34.

Haygood, Noreen/Liveright, A.S. (Hrsg.) (1968): The Exeter Papers. Report of the first international conference on the comparative study of adult education. Brookline: Center for the Study of Liberal Education for Adults at Boston University. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED020487.pdf [Zugriff: 10.07.2022].

Käpplinger, Bernd (2015): Adult education research between field and rhizome. A bibliometrical analysis of conference programs of ESREA. In: European journal for research on the education and learning of adults 6, 2, S. 139–157.
Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: Bertelsmann.
Lichtenberg, Thomas (2020): Verleihung des „Rita-Süssmuth-Preises für die internationale Volkshochschule". In: Hessische Blätter für Volksbildung 70, 2, S. 55–62.
Lima, Licínio C./Guimarães, Paula (2011): European strategies in lifelong learning. A critical introduction. Study guides in adult education. Opladen: Barbara Budrich.
Milana, Marcella/Holford, John/Mohorcic Spolar Vida (2014): Adult and lifelong education: global, national and local perspectives. In: Globalisation, societies and education 12, 1, S. 1–9.
Nuissl, Ekkehard (2010): Internationale Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Auflage. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt, S. 162–163.
Olesen, Henning S. (2000): Opportunities for reflection and learning. International research networking. In: Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen/Wiesner, Gisela (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Beiheft zum Report, Band 1999. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7–20.
Petter, Isabell/Robak, Steffi (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
Pfaffe, Peter (2019): Trendbarometer 2019. Exportbranche Aus- und Weiterbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
Reischmann, Jost/Bron, Michal/Jelenc, Zoran (Hrsg.) (1999): Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study. Ljubljana: Solvenian Institute for Adult Education. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430118.pdf [Zugriff: 10.07.2022].
Röhrig, Paul (2018): Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarb. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–255.
Schemmann, Michael (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
Schmidt-Lauff, Sabine/Dust, Martin (2020): Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung 70, 2, S. 4–8.
Schreiber-Barsch, Silke (2020): Erwachsenenbildung transnational: Ein Beitrag zur Systematisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, S. 9–21.

Singh, Shalini/Bora, Bani/Egetenmeyer, Regina (2016): Adult Education Policies in India and International Influences. In: Schemmann, M. (Hrsg.): International Yearbook of Adult Education. Nach Millenniumsentwicklungszielen und Education fo All: Bilanz und Ausblick aus der Perspektive von Süd-, Ost- und Südostasien, 39, S. 17–35.

Sprung, Annette (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 19. Münster: Waxmann.

Waldow, Florian (2016): Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 3, S. 403–421.

Wissenschaftsrat (2018): Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen. Köln.

Zeuner, Christine (2020): Community Development and Education. Konzeptionelle Positionierungen zwischen Affirmation und Emanzipation. In: Hessische Blätter für Volksbildung 70, 2, S. 22–40.

Zymek, Bernd (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952. Ratingen: Henn.

II. Thematische Analysen

Lessons Learned. Zur Etablierung einer Bereichsethik in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Was wir von internationalen Vorläuferstudien lernen können

Nils Bernhardsson-Laros, Thomas Fuhr

Die Erwachsenen- und Weiterbildung war schon immer gefordert, sich ethisch zu positionieren. Sie kann als eine ethische Praxis verstanden werden (Fuhr 2009, 2011; Schrader 2018), die, begleitet durch Forschung, diskursiv weiterentwickelt werden kann. Teilweise gab es außerhalb des deutschsprachigen Raums auch Bemühungen um die Entwicklung einer expliziten Berufsethik, welche ethische Leitlinien für Lehre, Programmplanung und Management der Erwachsenenbildung kodifiziert. Nachdem wir in einem früheren Aufsatz (Bernhardsson/Fuhr 2014) den internationalen Forschungsstand zusammengefasst haben, geben wir vorliegend nun ein Update. Wir haben anhand von vier Fragestellungen systematisch Datenbanken nach deutsch- und englischsprachiger Literatur zur Ethik der Erwachsenenbildung untersucht. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Forschungen weitgehend zum Erliegen gekommen sind. Vor allem fehlen empirische Untersuchungen dazu, welche moralischen Probleme sich den Berufstätigen tatsächlich stellen. Wir präsentieren deshalb, begrenzt auf den Handlungsbereich Lehre, ein empirisch entwickeltes Modell moralischer Probleme, das es ermöglicht, moralische Orientierungen in ihrer Komplexität empirisch zu untersuchen.

In die Wahrnehmung moralischer Probleme gehen vier Dimensionen ein: Eine Person nimmt eine Situation als moralisch relevant wahr; sie nimmt Widersprüche zwischen ihren Überzeugungen wahr; sie beruft sich auf moralische Orientierungen; sie hat eine konkrete moralische Frage. Mit diesem Modell kann erforscht werden, welche moralischen Probleme sich der Profession tatsächlich stellen und wie diese von ihr reflektiert werden. Wir plädieren dafür, einen solchen Forschungszusammenhang zu initiieren, anstatt eine Berufsethik zu konzipieren, die empirisch nicht gestützt ist.

1 Erwachsenenbildung als ethische Praxis

Die Bemühungen in Deutschland um die Entwicklung des Kompetenzmodells „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (GRETA) tragen wesentlich dazu bei, die Erwachsenenbildung als ethische Praxis sichtbar zu machen (Bosche/Strauch 2020). Dieses Modell besteht aus vier Bausteinen für den Aufbau professioneller Lehrkompetenz (Strauch et al. 2019: 27). Einer davon ist „Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen“. Er ist in zwei „Kompetenzbereiche“ aufgeteilt, die jeweils wieder in zwei „Kompetenzfacetten“ untergliedert sind. Der erste Kompetenzbereich „Berufsethos“ enthält die Facetten „Pädagogische Werte“ und „Menschenbilder“. Erwachsenenbildner*innen sollen sich u. a. an „moralischen Vorstellungen“, „humanen, gesellschaftlichen sowie pädagogischen Werten“ und beruflichen „Standards“ orientieren und nach diesen Maßstäben, wie wir sie zusammenfassend nennen wollen, persönlich integer handeln (Strauch et al. 2019: 28). Der zweite Kompetenzbereich, „Professionelle Überzeugungen“, enthält die Facetten „Berufsidentifikation“ und „Pädagogische Haltung“. Hier geht es darum, dass Erwachsenenbildner*innen auf der Basis von „Weltanschauungen“ zum Lehren und Lernen sowie eines Wissens um die „Besonderheit dieses Bildungsbereichs“ eine „pädagogische Haltung“ und Identifikation mit dem Beruf entwickeln (Strauch et al. 2019: 29).

Eine Operationalisierung dieser Kompetenzbereiche in konkrete Fragen erfolgt im „Reflexionsbogen“ (DIE 2019), der bei der Zertifizierung erworbener Kompetenzen genutzt werden kann. Zum Kompetenzbereich „Berufsethos“ finden sich Bestimmungen wie „Verantwortung gegenüber den Lernenden“, Wertschätzung (DIE 2019: 11), eigene Werte den Teilnehmenden bewusst machen und dass man als Erwachsenenbildner*in nur ein Angebot unterbreiten könne – „alles andere ist Aufgabe der Lernerinnen und Lerner“ (DIE 2019: 12). Im Kompetenzbereich „Überzeugungen“ werden z. B. „eine Beziehung aufbauen“ und eine „gelungene Kommunikation mit den Teilnehmenden“ genannt (DIE 2019: 12). Auffällig ist, dass die operationalisierenden Begriffe in den Veröffentlichungen zu GRETA weitgehend unbestimmt bleiben. Dies ist ein generelles Problem in den Diskursen der Disziplin. Die Begriffe zur Bestimmung von Wissen und Können im Bereich der Ethik bleiben zumeist vage, und Problematiken, die mit ihnen verbunden sein können, bleiben unbenannt. Dadurch ist bislang ungeklärt geblieben,

- ob es überhaupt gelingen kann, diesen hohen Ansprüchen gerecht zu werden;
- welches Wissen den Forschenden bei der Entwicklung eines Berufsethos und professioneller Überzeugungen hilft;
- ob es Standardwissen gibt, das man wissen muss, oder ob die Wissensbasis individuell entwickelt werden kann;
- wie man das Wissen erwerben und die Kompetenzen entwickeln kann;

- wie zukünftige und schon im Beruf stehende Erwachsenenbildner*innen beim Aufbau und bei der Weiterentwicklung dieser Kompetenzen unterstützt werden können.

Grundlegend für diese Defizite bei der Bestimmung einer Wissensbasis bezüglich der erwachsenenpädagogischen Ethik scheint zu sein, dass die Begriffe und Problematiken der Ethik der Erwachsenenbildung in der wissenschaftlichen Literatur bisher kaum behandelt worden sind. Zwar gibt es eingebettet in andere Themen – wie Professionstheorie (Peters 2004, 2010), didaktische Prinzipien oder Kritik der Politiken des Lebenslangen Lernens – eine lange Tradition der Reflexion über ethische Aspekte. Hier ist das Feld jedoch unübersichtlich und für Menschen, die sich ethisch weiterbilden wollen, nur mühsam erschließbar; die Ethik ist in den Gesamtdiskurs zur Erwachsenenbildung eingebunden und muss von dort extrahiert werden. Explizit ist das Thema nur vereinzelt behandelt worden, einmal auch von der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Gieseke 1991). Es gibt keine Arbeit, die versucht, den in den Diskursen versteckten ethischen Gehalt zusammenfassend so herauszuarbeiten, dass sich ein klares Wissen zu einem pädagogischen Berufsethos und zu ethischen Überzeugungen ergäbe. Was zur Berufsethik gesagt werden kann, wird in Lehrbüchern in der Regel nur knapp im Rahmen von Professionstheorien behandelt (Arnold et al. 2017; Nolda 2015: 96; Schrader 2018: 120–127). Diese kurzen Abhandlungen können jedoch kaum auf etablierte Literatur zurückgreifen. Es gibt keine Lehrbücher, keine Standardliteratur, kaum Handbuchartikel zu den erwachsenenpädagogischen Werten, zu Standards und zur Berufsethik. Nur das, was im GRETA-Kompetenzmodell die „Berufsidentifikation“ genannt wird, nämlich „die Besonderheit dieses Bildungsbereichs“ der Erwachsenenbildung, wird regelmäßig in Standardliteratur abgebildet (Schrader 2018; Dinkelaker 2018). Das wissenschaftliche Defizit zeigt sich auch an den Literaturangaben in der Handreichung zum Kompetenzmodell, der einzigen Literatur, welche im Rahmen von GRETA dazu bisher veröffentlicht worden ist; auch hier finden sich keine systematischen Werke zur Berufsethik.

Zusammenfassend halten wir fest: Die Erwachsenenbildung ist eine „ethische Praxis“ (Fuhr 2011), welche sich fragt, welche Ziele sie verfolgt, welche Werte und Standards gelten sollen, wie sie legitimiert werden kann. Schrader bezeichnet sie als eine „unausweichlich moralische Praxis“, deren Problemstellungen bisher „kaum erörtert wurden“ (Schrader 2018: 120). Die ethischen Standards, welche in den vorhandenen Texten vorgestellt werden, werden nur schwach begründet. Es fehlt an einer Ethik der Erwachsenenbildung, welche Fragen der Berufsethik theoretisch und empirisch untersucht. Wir nennen diese Ethik „Bereichsethik der Erwachsenen- und Weiterbildung“.

2 Berufs- und Bereichsethik in der Erwachsenen- und Weiterbildung

In der Ethik sind Bereichsethiken Theoriezusammenhänge, die sich auf ein bestimmtes Handlungsfeld beziehen wie die Medizinethik, die Ethik der Wissenschaften (Zichy et al. 2011) oder die Pädagogische Ethik (Fuhr 2011). Sofern sich in einem solchen Feld Berufe bzw. Professionen ausgebildet haben, an welche sich die ethischen Erwartungen richten, spricht man auch von Berufs- oder Professionsethiken. Um die schwierige Unterscheidung zwischen Berufen und Professionen zu umschiffen, benutzen wir den Begriff der Berufsethik. Und da die Bildung Erwachsener nicht nur von Personen unterstützt wird, die das Fach studiert haben, beziehen wir den Begriff der Berufsethik auf alle Personen, die erwachsenenbildnerisch tätig sind, so wie das auch im GRETA-Kompetenzmodell gehandhabt wird.

Kodifizierte Berufsethiken wie der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE o.J. [2016]), der sich an Erziehungswissenschaftler*innen richtet, und der Berufskodex für die Weiterbildung des Forums Werteorientierung in der Weiterbildung (2007), adressiert an die Mitglieder des Forums, sind in der Regel weiter gefasst als das GRETA-Kompetenzmodell. Neben grundlegenden Werten, Zielen oder Prinzipien, denen sich der Berufsstand und seine jeweiligen Mitglieder verpflichtet fühlen sollen, enthalten sie im Gegensatz zum GRETA-Kompetenzmodell auch konkrete Regeln bzw. Standards, gegen die nicht verstoßen werden darf. Eine Berufsethik sollte durch eine bereichsethische Theoriebildung gestützt werden. Für die Erwachsenenbildung fehlt bisher ein systematischer, expliziter Forschungszusammenhang zu einer möglichen Bereichsethik. Ohne ihn bleiben an sich begrüßenswerte Versuche zur Ausformulierung von Berufsethiken oder auch von Kompetenzmodellen problematisch.

3 Methodisches Vorgehen

Um den internationalen Forschungsstand zur Bereichsethik in der Erwachsenenbildung zusammenzutragen, haben wir uns an folgenden Fragen orientiert:

- F1 Mit welchen ethischen Fragen bzw. ethischen Dilemmata sehen Erwachsenenbildner*innen sich konfrontiert?
- F2 Welche Formen und Funktionen von Berufsethiken werden diskutiert?
- F3 Welche Hoffnungen, Befürchtungen und Probleme sind mit der Etablierung einer Berufsethik und eines damit in Verbindung stehenden wissenschaftlichen bereichsethischen Diskurses verbunden?
- F4 Wie sind Schulungsmaterialien beschaffen, welche die ethische Reflexion, den Austausch zwischen Lehrpersonen und die Entscheidungsfindung im Kontext der Lehre in der Erwachsenen- und Weiterbildung unterstützen?

Diese Fragen haben wir im Kontext eigener Studien als relevant für zukünftige Untersuchungen zum Thema erwachsenenpädagogische Bereichsethik identifiziert und zum Teil selbst sowohl theoretisch als auch empirisch beforscht (Fuhr 2009; Bernhardsson/Fuhr 2014; Bernhardsson-Laros 2020). Dahinter steckt die Vorstellung, dass Berufsethiken kodifiziert werden können, wie das in anderen Professionen, z. B. der Medizin und in manchen Ländern auch in der Sozialarbeit, der Fall ist (F2), eine Kodifizierung bei der Profession aber auf Vorbehalte stoßen kann (F3). Unabhängig von der Frage nach der Kodifizierung ist zu fordern, dass eine Berufsethik sich mit den tatsächlichen moralischen Herausforderungen der Praktiker*innen befasst (F1) und die Praktiker*innen mit der Interpretation der Berufsethik nicht alleingelassen werden, sondern durch Schulungen und entsprechenden Materialien (F4) unterstützt werden, in denen z. B. reale Fälle diskutiert werden (Kasuistik).

Im Rahmen unserer Literaturstudie haben wir Volltextsuchen in den Datenbanken Education Resources Information Center (ERIC) und pedagogical documents (peDOCS) jeweils mit den Suchstrings „‚adult education‘ and ‚ethics‘“ sowie „‚adult learning‘ and ‚ethics‘“ durchgeführt. Zu „‚adult education‘ and ‚ethics‘“ fanden wir in ERIC 87 Einträge, in peDOCS 65; „‚adult learning‘ and ‚ethics‘“ ergab in ERIC 35, in peDOCS 42 Einträge.

Der Großteil der Texte erörtert keine bereichs- oder berufsethischen Fragen. Diese wurden demnach nicht berücksichtigt. Sie setzen sich z. B. mit der Bildung zu ethischen Herausforderungen im Business Management, in der Krankenpflege, bei Pastoren oder in der Physiotherapie (z. B. Quinn 2018) auseinander, behandeln Forschungen zu Institutionen der Erwachsenenbildung oder zu Lernprozessen mit Bezug auf ethische Kategorien wie Fairness, Gerechtigkeit, Gleichheit oder politische Partizipation (z. B. Benjamin et al. 2013; Guo 2017). Andere Schriften beschäftigen sich mit einzelnen Autor*innen oder Personen des öffentlichen Lebens wie Peter Jarvis oder Ernesto Che Guevara (z. B. Holford 2017; Holst 2010). Lediglich ein kleiner Teil der von uns gesichteten Arbeiten befasst sich mit bereichs- und berufsethischen Analysen, auf die unsere Literaturrecherche ausgerichtet war.

4 Ergebnisse

Für die Entwicklung nationaler Standards für Adult Educators in Namibia, die vom nationalen Bildungsministerium verabschiedet wurden, haben Ellis und Richardson (2012) fünf Standards aus anderen Ländern als internationale Benchmarks herangezogen und über fünfzig Fokusgruppen mit verschiedenen Stakeholdern aus dem Feld der Erwachsenenbildung durchgeführt. Im Zuge dessen haben sie sechs Standards für den Bereich „Ethics and professionalism“ bestimmt.

D1 Model social and professional responsibility as an adult educator;
D2 Engage in lifelong learning as an adult educator;
D3 Monitor and manage the work of other adult educators;
D4 Participate in the formulation, implementation and evaluation of adult learning policies;
D5 Undertake limited primary research activities as an adult educator;
D6 Promote lifelong learning in and to adult learners.

Auffällig ist, dass die Standards relativ allgemein formuliert sind. Es wurde nicht untersucht, welche ethischen Probleme sich Erwachsenenbildner*innen stellen (F1), welche Formen und Funktionen Berufsethiken haben (F2), welche Hoffnungen und Befürchtungen es bezüglich einer Berufs- und Bereichsethik gibt (F3) und mit welchen Schulungsmaterialien ethisches Handeln eingeübt werden soll (F4). Was wir erfahren, ist, dass der Bericht die Entwicklung von ethischen Kodizes sowie deren staatliche Verankerung und die Sanktionierung von Verstößen gegen die Kodizes befürwortet.

Malach (2020) sichtet die Literatur zu Berufsethiken im Hinblick auf Ziele, Strukturen und Inhalte von Ethikkodizes. Der Autor schafft sich auf diese Weise einen Analyserahmen, um 26 Ethikkodizes aus Europa, Nordamerika, Australien und Neuseeland auszuwerten. Er untersucht die Funktionen und Ziele von Berufsethiken, behandelt die Befürchtungen, die mit der Einführung einer kodifizierten Ethik einhergehen, unterscheidet verschiedene Formen von Kodierungen und analysiert, welche Bestandteile sie enthalten (F2 und F3). Im Wesentlichen bestätigt er die Ergebnisse unserer früheren Analysen (Bernhardsson/Fuhr 2014) zur Notwendigkeit und Problematik einer Berufsethik. Im Hinblick auf unsere erste Forschungsfrage (F1) nach den ethischen Fragen und Dilemmata, mit denen sich Erwachsenenbildner*innen konfrontiert sehen, zeigt sich, dass den von Malach ausgewerteten Kodizes keine empirischen Studien zu ethischen Problemen zugrunde liegen. Auch auf unsere Leitfrage nach Schulungsmaterialien (F2) geht Malach nicht ein.

Sork (2016, 2019, 2020) zeichnet die Entwicklung von Berufsethiken der Erwachsenenbildung in den USA und Kanada seit den 1980er Jahren nach. Er unterbreitet Vorschläge für zukünftige thematische Schwerpunktsetzungen in einem bereichsethischen Diskurs der Erwachsenenbildung. Bis auf die Frage nach der Beschaffenheit von Schulungsmaterialien (F4) befasst sich Sork mit allen Leitfragen, die wir gestellt haben. Er unterscheidet drei Formen von Berufsethiken, analysiert ihre Funktionen und die mit ihnen ausgelösten Befürchtungen. In Bezug auf unsere erste Leitfrage, welche ethischen Probleme sich in der erwachsenenpädagogischen Praxis tatsächlich stellen (F1), hält Sork fest, dass es bisher wenig empirische Daten über „ethical issues encountered in practice“ gebe. Eine Ausnahme bildeten die Studie von McDonald und Wood (1993) und die darauf bezogene Replikationsstudie von Gordon und Sork (2001). Es konnten mehrere Kategorien identifiziert werden, in denen ethische Fragen aufgeworfen würden.

Diese betreffen u. a. die Vertraulichkeit von Teilnehmerdaten, die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden und mögliche Interessenkonflikte. Allerdings beruhen diese Kategorien auf einer kleinen Stichprobe aus den 1990er Jahren. Laut Sork fehlt es an aktueller, länderübergreifender Forschung zu moralischen Problemen. Was die Entwicklung einer ethischen Kompetenz betreffe (F4), müssten Erwachsenenbildner*innen nach Sork dabei unterstützt werden, ethische Probleme wahrzunehmen und sie kritisch zu reflektieren. Sie sollten sich auch darüber austauschen, welche gesellschaftlichen Probleme adressiert werden müssten. Dafür brauche es Konzepte für die Analyse und Erforschung komplexer moralischer Probleme.

Wie dringlich es wäre, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung sich mit ihrer ethischen Praxis auseinandersetzt, unterstreicht Sork (2016, 2020), indem er auf globale Herausforderungen verweist, welche die öffentliche Debatte dominierten. Sork greift den Begriff der „wicked problems“ von Rittel und Webber (1973) auf und argumentiert, dass die Akteure der Erwachsenen- und Weiterbildung durch Zunahme globaler Probleme wie Klimawandel, Migration und digitaler Wandel zukünftig verstärkt mit ethischen Problemen konfrontiert würden. Diese seien so komplex, dass sie sich einer Gesamtlösung verschlössen und immer nur ausschnitthaft in den Blick genommen werden könnten, weshalb ihre Bearbeitung moralische Entscheidungen benötige. Um globale Probleme im Rahmen erwachsenenpädagogischer Angebote adressier- und bearbeitbar zu machen, bedürfe es ethisch geschulter Akteure, die sensibel mit Differenzen umgehen könnten und in der Lage seien, die Normativität ihrer eigenen Handlungsgrundlagen zu hinterfragen. Insgesamt betrachtet kann Sorks Ansatz, auf globale Herausforderungen zu verweisen, denen auch außerhalb der Erwachsenenbildung eine hohe Relevanz beigemessen wird, als ein neuer Zugang verstanden werden, einen bereichsethischen Diskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung anzustoßen (Rohs/Bernhardsson-Laros 2022).

Wir fassen zusammen: Die Forschung zur Bereichs- und Berufsethik der Erwachsenenbildung ist nahezu abgeebbt. Die vorhandenen Arbeiten behandeln hauptsächlich die Fragen F2 und F3 nach den Formen und Funktionen von Berufsethiken sowie den mit ihnen verbundenen Hoffnungen und Problemen (Malach 2020; Sork 2016) oder sie stellen direkt, ohne empirische Forschung zu moralischen Problemen, Standards auf (Ellis/Richardson 2012). Allerdings sind hier kaum neue Entwicklungen zu vermelden. Die Frage F4 nach möglichen Schulungskonzepten wird gar nicht mehr behandelt. Auch wenn man davon absieht, dass mit dem GRETA-Kompetenzmodell eine Berufsethik angestoßen wurde, welche sich von den kodifizierten Berufsethiken der Form nach unterscheidet, bleibt unsere frühere Zusammenfassung des Forschungsstands (Bernhardsson/Fuhr 2014) aktuell. Nach wie vor besteht bezüglich der ersten Frage der größte Nachholbedarf. Es liegt weiterhin keine Forschung dazu vor, welche ethischen Probleme sich tatsächlich stellen. Wissen dazu wäre aber die Voraussetzung dafür, dass auch den weiteren Fragen nachgegangen werden kann. Es

bleibt abzuwarten, inwiefern der Verweis auf „wicked problems“ dazu beitragen kann, dass ethischen Problemen der erwachsenenpädagogischen Praxis eine größere Aufmerksamkeit zukommt.

5 Empirisches Modell moralischer Probleme

Im Rahmen einer qualitativen Studie zu ethischen Fragen von Lehrenden der Erwachsenenbildung haben wir ein Modell zur empirischen Untersuchung moralischer Probleme entwickelt.[1] Ein moralisches Problem umfasst vier Dimensionen: ethisch relevante Situationen, pädagogisch-ethische Überzeugungen, konkrete ethische Fragen und ethische Orientierungen.

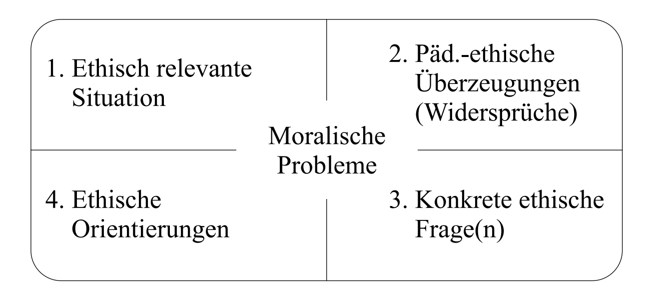


Abbildung 1: Vier Dimensionen moralischer Probleme
Quelle: Bernhardsson-Laros 2020: 26

Entscheidend dafür, ob sich ethische Fragen ergeben, sind (1) Handlungssituationen, die seitens der Lehrenden eine reflexive Auseinandersetzung mit den moralischen Aspekten ihrer beruflichen Tätigkeit auslösen. Im Kontext der Studie konnten wir etliche solcher Situationen identifizieren, z. B.:

- Der Auftragsinhalt beinhaltet manipulative Techniken.
- Teilnehmende haben ein Seminar nur gebucht, um einen schönen Ausflug zu unternehmen.
- Eine teilnehmende Person teilt der Kursleitung mit, sie habe „einen Nazi“ in der Veranstaltung.
- Der Auftraggeber beschwert sich darüber, dass die Kursleitung auf einer guten Feedbackkultur beharrt.

1 Zu den Details der Studie wie Forschungsfragen und methodisches Vorgehen s. Bernhardsson-Laros (2020).

Die letztgenannte Situation greifen wir auf, um an diesem Beispiel die übrigen drei Dimensionen des Modells vorzustellen. B. ist Trainer in der freien Wirtschaft. Während eines mehrtätigen Trainings zur Zusammenarbeit in einem Team teilt der Auftraggeber B. mit, die Teilnehmenden hätten sich darüber beschwert, dass er zu stark auf ein ausgiebiges, gegenseitiges Feedback nach den einzelnen Teamübungen insistieret habe. Der Auftraggeber weist darauf hin, dass dies seinen Auftrag überstiegen habe, da er einzig und allein dafür sorgen solle, dass die Mitarbeitenden bessere Betriebsergebnisse erbringen. Im Interview berichtet B. darüber, dass ein wesentliches Ziel seiner Teamtrainings darin bestehe, einen fairen Umgang miteinander einzuüben, wofür er gegenseitiges Feedback für unverzichtbar halte. Dieses Ziel könne er jedoch oftmals nur erreichen, wenn er die Teilnehmenden dazu dränge, einander Feedback zu geben. Angesichts des wahrgenommenen Widerspruchs identifiziert B. hier für sich (1) eine ethisch relevante Situation.

An den Schilderungen von B. lässt sich erkennen, dass die „Fairness" (B., Z. 112) für ihn einen wesentlichen moralischen Wert darstellt. Es zeigt sich, dass in diesem Fall für die Entstehung und spezifische Bearbeitung der ethischen Frage die vierte Dimension des Modells relevant ist: die (4) ethischen Orientierungen. Beispiele für ethische Orientierungen, die im Kodesystem der Studie festgehalten wurden, sind „Grundgesetz", „Demokratie", „Menschenrechte", „Fachkulturen" oder eben, wie im vorliegenden Fall, „Fairness". Ausgehend von der Setzung von Fairness als Orientierung für das eigene Handeln, nimmt B. auf seine (3) pädagogisch-ethischen Überzeugungen Bezug. Sie konkretisieren die ethische Orientierung an der Fairness. Er möchte in einer Gesellschaft leben, in der die Menschen fair miteinander umgingen; dafür wolle er mit seinen Trainings einen Beitrag leisten. Er gehe seinem Beruf nach, um das Miteinander der Menschen anständiger und sozial kompetenter zu gestalten. Das sei seine „Antriebskraft" (B., Z. 358). Im Weiteren reflektiert er darüber, dass diese pädagogisch-ethische Überzeugung mit anderen pädagogisch-ethischen Überzeugungen, nämlich den Verpflichtungen gegenüber den Lernenden und den Auftraggebenden, konfligiert. Im Hinblick auf die in Konflikt stehenden pädagogisch-ethischen Überzeugungen ergibt sich für B. eine (3) ethische Frage, die wir wie folgt formulieren können:

> Wie kann ich einen Lerninhalt gegen Widerstände von Lernenden und Auftraggebenden durchsetzen, von dem ich überzeugt bin, dass er sowohl den Lernenden als auch den Auftraggebenden dabei hilft, ihre Ziele zu erreichen?

Bei eingehender Betrachtung der Frage zeigt sich, dass die Auflösung der Überzeugungskonflikte bereits in der ethischen Frage angelegt ist. Den Widerspruch zwischen unterschiedlichen pädagogisch-ethischen Überzeugungen löst B. paternalistisch auf. Er argumentiert, dass seine thematische Schwerpunktsetzung

dem Wohle und den Zielsetzungen der Teilnehmenden und Auftraggebenden dienen werde, auch wenn dies für diese noch nicht erkennbar sei.

Im weiteren Interview informiert B. darüber, dass er mit dieser paternalistischen Lösung jedoch nicht zufrieden gewesen sei und er sich nun die ethische Frage stelle:

> Wie kann ich von Beginn an verhindern, dass Teilnehmende und Auftraggeber widerständig auf das Einüben von fairem Feedback reagieren?

B. schildert, dass sich sein Umgang mit diesem spezifischen Konflikt pädagogisch-ethischer Überzeugungen mittlerweile verändert habe. Er stellt fest, dass er die Fairness bisher wie einen geheimen Auftrag behandelt habe, den er versucht habe auszuführen, wovon er in Zukunft jedoch abrücken möchte, da dies selbst unfair sei. Er habe sich dafür entschieden, „das transparenter [zu] machen" (B., Z. 546). Er will die Auftraggebenden zukünftig bereits im Kontext der Vertragsverhandlungen detaillierter darüber informieren, was ihn in seinen Veranstaltungen antreibe und wofür er einstehe. Er rechne damit, dass er auf diese Weise Kunden verliere, aber eventuell neue dazugewinne. Im Zuge seiner Reflexion über dieses moralische Problem zeigt sich, dass er seine ethischen Orientierungen um den Aspekt der Transparenz in der Kommunikation erweitert hat. Zudem deutet sich im Kontext dieser Reflexion an, dass sich aus der Auftragsgebundenheit der Weiterbildung ethische Fragen ergeben können. Die pädagogische Freiheit, wie wir sie z. B. in der Wissenschaft kennen, wird hier zu einer Frage von Verträgen. Ob Auftraggebende eine einseitige Ausrichtung eines Kurses erwarten können, scheint davon abzuhängen, inwiefern sich Lehrende im Kontext eines Vertrages darauf verpflichten lassen. Auf einen ähnlichen Zusammenhang bezüglich der Auftragsgebundenheit geht B. auch an anderer Stelle ein. Er berichtet darüber, dass er sich geweigert habe, einen Rahmenvertrag für Trainings bei einem Unternehmen zu unterzeichnen, der damit einhergegangen wäre, die Nutzungsrechte für sein Seminarkonzept auf dieses Unternehmen zu begrenzen. Er berichtet von der Reaktion des Unternehmens auf diese Weigerung: „‚Sie sind der erste Trainer gewesen, der das nicht unterschrieben hat, seit Jahren unterschreiben das alle Trainer.' Und dann sagte sie: ‚Wir haben das sehr gut gefunden, dass sie das nicht unterschrieben haben'" (B., Z. 771–774).

Hier zeigt sich, dass die Markt- und Konkurrenzbedingungen Lehrende vor ethische Probleme stellen können, die zu ihrem Schutz eigentlich im Kontext der Professionsethik – also der erwachsenenpädagogischen Berufs- und Bereichsethik – geklärt werden müssten. Zudem wird deutlich, dass sich Fragen für die erwachsenenpädagogische Ethik nicht nur aus dem Lehr/Lern-Geschehen heraus ergeben, sondern sich auch im Kontext von makro- bzw. mesodidaktischen Aktivitäten wie der Auftragsakquise einstellen können.

Wie gesagt wissen wir noch kaum etwas darüber, welche moralischen Probleme sich der Profession stellen. Es fehlen dazu empirische Studien. Mit un-

serem Modell wird es möglich, diese Lücke zu schließen. Das Modell erlaubt nicht nur zu identifizieren, welche moralischen Probleme sich stellen, sondern auch, warum bestimmte Situationen von den Lehrenden überhaupt als moralische Herausforderungen verstanden und wie sie kognitiv bearbeitet werden. Es ermöglicht es, die widersprüchlichen Überzeugungen und die moralischen Orientierungen zu identifizieren, an denen sich die Lehrenden ausrichten. Zugleich ist mit dem Modell angedeutet, wie Studierende und Lehrende der Erwachsenenbildung bei der Entwicklung moralischer Kompetenzen unterstützt werden können. Aus- und Weiterbildungen zur moralischen Kompetenz müssten den Lernenden helfen zu verstehen, wie sie moralische Probleme im Zusammenspiel dieser vier Dimensionen konstituieren und dass sie beim Suchen nach Lösungen für vorhandene Probleme nicht nur ihre moralischen Überzeugungen identifizieren erkennen müssen, sondern auch die viel schwerer bestimmbaren, oftmals eher implizit-konjunktiven moralischen Überzeugungen (Bernhardsson-Laros 2018; Schwendemann 2019; Dazer 2021).

6 Schlussfolgerungen

Insgesamt betrachtet zeigt unsere international angelegte Literaturstudie, dass die Forschungen zur Ethik im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung weitgehend zum Erliegen gekommen sind und dem Thema sowohl seitens der Disziplin als auch seitens der Politik kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird (Sork 2016, 2020). Inwiefern die Orientierung an globalen „wicked problems" wie z. B. der Digitalisierung dazu beitragen kann, dem Thema Ethik im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung mehr Beachtung zu verschaffen, bleibt abzuwarten. Der Mehrwert des Blicks auf die internationalen Studien besteht vor allem darin, dass diese Hinweise geben, welche Richtung eine bereichsethische Forschung zukünftig einschlagen sollte. Sowohl unserer internationalen Literaturstudie als auch der empirischen Studie zum Modell moralischer Probleme lässt sich entnehmen, dass eine bereichsethisch begleitete Entwicklung einer Berufsethik den bisher eingeschlagenen Weg umkehren müsste. Kodifizierte Berufsethiken und das GRETA-Kompetenzmodell analysieren Formen und Funktionen von Berufsethiken und bestimmen, welche Werte und Normen im Rahmen von Berufsethiken gelten sollen. Es müssten aber zunächst die nötigen Wissensgrundlagen zu moralischen Herausforderungen geschaffen werden, um eine Berufsethik diskutieren und begründen zu können. Es muss empirisch untersucht werden, welche ethischen Fragen sich in der Praxis der Erwachsenenbildung tatsächlich stellen und wie ethische Probleme modelliert werden können. Das von uns vorgestellte Modell weist mit seinen vier Dimensionen Wege für eine zielgerichtete Erforschung moralischer Probleme der Erwachsenenbildungspraxis. Es wäre bereichernd, wenn Studien durchgeführt würden, die

einzelne Dimensionen in den Blick nähmen und z. B. danach fragten, wie Widersprüche zwischen pädagogisch-ethischen Überzeugungen verhandelt werden oder welche ethischen Orientierungen das Handeln im Feld tragen. Wünschenswert wäre auch, wenn die Dimensionen eingegrenzt auf einen spezifischen Kontext beforscht würden. So könnte z. B. gezielt untersucht werden, welche ethisch relevanten Situationen sich in der Auftragsakquise mit Arbeitgebern bzw. Trägern ergeben oder welche ethisch relevanten Situationen Lehrende mit wenig Berufserfahrung erleben.

Literatur

Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Rohs, Matthias (2017): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Benjamin, Amanda J./White, Melissa/MacKeracher, Mary/Stella, Katie (2013): The Impact of Globalization on Adult Education in a Have-Not Province. In: Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice 22, 2, S. 28–40.

Bernhardsson, Nils/Fuhr, Thomas (2014): Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 37, 1, S. 39–58.

Bernhardsson-Laros, Nils (2018): Wertehorizont Beschäftigungsfähigkeit im Betrieb. Eine pädagogische Rekonstruktion. Wiesbaden: Springer-VS.

Bosche, Brigitte/Strauch, Anne (2020): Mit GRETA Kompetenzen von Lehrenden anerkennen und weiterentwickeln. European Commission. https://epale.ec.europa.eu/de/node/159296 [Zugriff: 22.01.2022].

Dazer, Jasmin (2022): Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft: Teilnehmendenorientierung im Blick. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 33, 1, S. 36 – 39.

DGfE (o.J. [2016]): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkodex [Zugriff: 22.01.2022].

DIE (Hrsg.) (2019): Reflexionsbogen. lehren – trainieren – moderieren. Reflexion meiner erwachsenenpädagogischen Kompetenzen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). http://www.lehrenlernen.net/docs/Reflexionsbogen_rev20_interaktiv.pdf [Zugriff: 22.01.2022].

Dinkelaker, Jörg (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.

Ellis, Justin; Richardson/Brent H. (2012): The Development of National Standards for Adult Educators in Namibia. In: International Review of Education 58, 3, S. 375–385.

Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V. (2007): Berufskodex für die Weiterbildung. www.forumwerteorientierung.de.

Fuhr, Thomas (2009): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn: Schöningh, S. 1245–1258.

Fuhr, Thomas (2011): Pädagogische Ethik: Wie die Pädagogik moralische Probleme konstituiert. In: Zichy, Michael/Ostheimer, Jochen/Grimm, Herwig (Hrsg.): Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik. Freiburg i.B.: Alber, S. 161–187.

Gieseke, Wiltrud (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? Mainz: Universität Mainz.

Gordon, Wanda/Sork, Thomas J. (2001): Ethical Issues and Codes of Ethics: Views of Adult Education Practitioners in Canada and the United States. In: Adult Education Quarterly 51, 3, S. 202–218.

Guo, Shibao (2017): Foe or Friend of Adult Education? The Paradox of Multicultural Policy for Adult Immigrants in Canada. In: Studies in the Education of Adults 49, 2, S. 253–268.

Holford, John (2017): Local and Global in the Formation of a Learning Theorist: Peter Jarvis and Adult Education. In: International Journal of Lifelong Education 36, 1/2, S. 2–21.

Holst, John D. (2010): Social Justice and Dispositions for Adult Education. In: Adult Education Quarterly 60, 3, S. 249–260.

Malach, Josef (2020): Ethical Codes in Adult Education as Subjects of Comparative Analysis. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 11, 2, S. 199–217.

McDonald, Kimberly S./Wood, George S. (1993): Surveying Adult Education Practitioners about ethical issues. In: Adult Education Quarterly 43, 4, S. 243–257.

Nolda, Sigrid (2015): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld: Bertelsmann.

Peters, Roswitha (2010): Professionalität und Handlungsethos – am Beispiel von Erwachsenenbildung. In: Hof, Christiane (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 74–85.

Quinn, Floyd F. (2018): Human Resource Development, Ethics, and the Social Good. In: New Horizons in Adult Education and Human Resource Development 30, 2, S. 52–57.

Schrader, Josef (2018): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Schwendemann, Nadja (2019): Werte – (k)ein Thema in der Erwachsenenbildung?! In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 30, 4, S. 14–17.

Sork, Thomas J. (2016): The Place of Ethics and the Ethics of Place in Adult and Lifelong Education. In: Shah, S.Y./Choudhary, K.C. (Hrsg.): International Dimensions of Adult and Lifelong Learning. James A. Draper & Roby Kidd Memorial Lectures. New Delhi: International Institute of Adult and Lifelong Education, S. 3–15.
Sork, Thomas J. (2019): Adult Education in an Era of „Wicked Problems". In: Adult Learning 30, 4, S. 143–146.
Sork, Thomas J. (2020): Program Planning in an Era of „Wicked Problems". In: Rocco, Tonette S. et al. (Hrsg.): The Handbook of Adult and Continuing Education. Sterling, VA: Stylus, S. 128–139.
Strauch, Anne/Lencer, Stefanie/Bosche, Brigitte/Gladkova, Valentyna/Schneider, Marlies/Trevino-Eberhard, Diana (2019): GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar: das GRETA-Kompetenzmodell. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/id/37005 [Zugriff: 22.01.2022].
Zichy, Michael/Ostheimer, Jochen/Grimm, Herwig (Hrsg.) (2011): Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik. Freiburg i.B.: Alber.

Gesundheitsbezogene Bildungsbedarfe zwischen Individuum und globalen Diskursen

Klaus Buddeberg, Lisanne Heilmann

Dass sich gesundheitsbezogene Diskussionen nicht auf nationale Territorien und Diskurse beschränken lassen, ist uns nicht zuletzt durch die COVID-19-Pandemie eindrücklich vor Augen geführt worden. Doch auch jenseits der Pandemie ist die globale Dimension von Gesundheit seit ehedem sichtbar, etwa in den Aktivitäten der Weltgesundheitsorganisation oder in den Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen mit dem Nachhaltigkeitsziel 3: Gesundheit und Wohlergehen (UNESCO 2016).

Gesundheitsbezogene Bildungsbedarfe werden in internationalen und nationalen Studien ermittelt. Der „Health Literacy Survey Europe" (HLS EU: Sørensen et al. 2015) und der bereits zweimal durchgeführte „Health Literacy Survey Germany" (HLS GER: Schaeffer et al. 2016, 2021) problematisieren die aus Studiensicht unzureichenden gesundheitsbezogenen Kompetenzen von Erwachsenen. Die „PIAAC"-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) der OECD erfasst in einer auf die USA bezogenen Zusatzerhebung gesundheitsbezogene Praktiken der Informationssuche (Feinberg et al. 2016) und Zusammenhänge mit der Lese- und Schreibkompetenz (Prins/Monnat 2015).

Gesundheitliche Bildungsbedarfe können in einer spezifischen Sichtweise als funktional-pragmatische Kompetenzen (Klieme/Hartig 2008) betrachtet werden. Spätestens angesichts der globalen Coronavirus-Pandemie erscheint eine solche Sichtweise jedoch als unzureichend, denn die Frage der Informationssuche zu gesundheitlichen Themen beinhaltet längst nicht mehr allein die notwendige Bedienkompetenz von Informationsmedien, sondern in einem existenziellen Maße auch die Fähigkeit, diese Informationen zu bündeln und kompetent zu beurteilen. Auch vor der Pandemie war diese Frage nicht unbekannt, in Ansätzen floss die Frage der Informationsbeurteilung in gesundheitsbezogene Kompetenzmodelle ein (Johannsen et al. 2019), durch die Pandemie ist das Thema aber fraglos stärker politisiert und inhaltlich erweitert worden, etwa hinsichtlich der Frage, wie Informationen über die Erkrankung und über Impfungen zu erhalten sind, welche Informationen vertrauenswürdig sind oder ob die Pandemie tatsächlich als reales Phänomen existiere (Kleffner/Meisner 2021). Demnach gehen Themen der

Gesundheitskompetenz mit solchen der Informationskompetenz Hand in Hand bzw. ist Informationskompetenz als Teil von Gesundheitskompetenz zu lesen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Kompetenz von Erwachsenen, auf Gesundheit bezogene Informationen zu suchen und aufzufinden. Empirische Grundlage hierfür bildet der Datensatz der Studie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ (Grotlüschen/Buddeberg 2020), in der neben einer Kompetenzmessung im Lesen und Schreiben auch Praktiken und Kompetenzen der Gesundheit und Digitalisierung erfragt wurden.

1 Forschungsbefunde

Das hier behandelte Querschnittthema berührt Forschung zu Gesundheitskompetenz ebenso wie zu Digitalisierung. Harris et al. (2019) plädieren explizit dafür, die Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung einerseits und digitaler Health Literacy systematisch zu entwickeln, und legen dabei besonderes Augenmerk auf die Informationssuche in ihren verschiedenen Facetten. Für beide benannten Bereiche weisen wir im Folgenden Befunde aus, die für die hier entfaltete Argumentation relevant sind.

1.1 Gesundheitskompetenz

Kompetenzen werden gemeinhin in Kompetenzmodellen beschrieben. Im Bereich der Grundbildung – der thematischen Heimat der diesem Beitrag zugrundeliegenden „LEO-Studie“ – ist etwa das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung entstanden (Mania/Tröster 2015), in Anlehnung an die dort entfaltete Systematik wurde ein Kompetenzmodell zu Ernährung und Bewegung entwickelt (Food and Move: Johannsen et al. 2019), das am Rande auch kritische Aspekte zur Informationsbeurteilung thematisiert. Kritisch-hinterfragende Kompetenzen lassen sich in Anlehnung an Baackes Begriff der Medienkompetenz (1998) oder in Anlehnung an Negt (1990) definieren als das Vermögen, Sachverhalte kritisch zu beurteilen.

Die eingangs erwähnten Health Literacy Surveys nehmen Definitionen von Health Literacy vor und rekurrieren dabei auf diese reflexive Komponente. So führen Sørensen et al. (2015) aus, dass „health literacy […] can be defined as the ability of citizens to make sound decisions concerning health in daily life – at home, at work, in health care, at the marketplace and in the political arena“. Noch deutlicher verweisen Schaeffer et al. (2021) im „HLS GER“ auf Informationen. Gesundheitskompetenz verstehen sie als die Fähigkeit, „in der Lage zu sein, gesundheitsrelevante Informationen erschließen, verstehen, beurteilen und konstruktiv zur Entscheidungsfindung bei Gesundheitsfragen nutzen zu können“.

Expliziten Bezug auf die Frage der Beurteilung von gesundheitsbezogenen Informationen nimmt eine Allensbach-Studie, die bei einer Erhebung im Jahr 2020 (n = 1000) Fragen zum Umgang mit Informationen im Kontext der Pandemie stellte („Ich kann oft nicht einschätzen, welche Informationen im Zusammenhang mit Corona stimmen und welche nicht“). Demnach besteht hier Unsicherheit in einem erkennbaren Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status (Institut für Demoskopie Allensbach 2021).

Zusammenhänge zwischen soziodemographischen/sozioökonomischen Faktoren und gesundheitlichen Aspekten berichtet für die USA das National Assessment of Adult Literacy (Rikard et al. 2016), im Hinblick auf Europa liegen ähnliche Ergebnisse vor (Sørensen et al. 2015). Laut des zweiten, während der Pandemie erhobenen „Health Literacy Survey Germany“ weisen 59 % der Bevölkerung eine geringe Gesundheitskompetenz auf, womit Deutschland im europäischen Vergleich im Mittelfeld liegt.

Die „Health Literacy Surveys“ differenzieren verschiedene Dimensionen von Health Literacy, z. B. Krankheitsbewältigung und Krankheitsversorgung, Prävention und Gesundheitsförderung mit dem Fokus auf den Umgang mit gesundheitsbezogenen Informationen. Dabei unterscheiden die Studien das Auffinden, das Verstehen, die Beurteilung und schließlich das Anwenden von Informationen. Das Beurteilen von Informationen gelte in dem Zusammenhang als besonders herausfordernd: Fast 75 % der Bevölkerung finden es schwierig, Gesundheitsinformationen zu beurteilen (Schaeffer et al. 2016). Allerdings zeigt die Replikation der „HLS GER“ unter den Bedingungen der Pandemie, dass sich Veränderungen ergeben hätten. Die Beurteilung von Information sei seither zwar durchschnittlich als einfacher empfunden geworden, sie habe aber nicht ihren herausfordernden Charakter verloren (Schaeffer et al. 2021).

1.2 Informationskritische Digitalkompetenz

Aus der breiten Literatur zu digitalen Kompetenzen lassen sich exemplarisch Beiträge zu Kompetenzen herauslösen, die sich mit dem reflektierten Umgang mit Informationen im Internet auseinandersetzen. Unter dem Aspekt der Glaubwürdigkeit von Informationen wird nicht nur der schillernde Begriff der „Fake News“ verwendet (z. B. Tandoc et al. 2018), sondern auch der neutralere Begriff der Desinformation (z. B. European Commission 2018).

Nygren und Guath (2019) berichten unter dem Fokus des Überprüfens von Fakten von geringen entsprechenden Kompetenzen unter schwedischen jungen Erwachsenen und Jugendlichen bei einer gleichzeitigen Tendenz, die eigenen Kompetenzen zu überschätzen. Meßmer et al. (2021) diskutieren unter dem Titel „Quelle Internet“ die Auswirkungen des wachsenden Informationsbezugs aus Internetquellen und namentlich aus sozialen Netzwerken. Die Bedeutung sozialer Netzwerke als Informationsquelle wird von Hölig et al. (2019) als noch im

Wachstum beschrieben, die Auswirkungen der Pandemie sind hier indes noch nicht berücksichtigt und dürften für einen Bedeutungsgewinn gesorgt haben. Dabei weisen sowohl Ergebnisse aus internationalen (Allcott/Gentzkow 2017) als auch nationalen Untersuchungen wie der Mainzer Langzeitstudie „Medienvertrauen“ (Jackob et al. 2019) darauf hin, dass sozialen Medien als Informationsquelle weniger Vertrauen entgegengebracht werde als etablierten Nachrichtenmedien.

An der Schnittstelle von Gesundheit und Digitalisierung erscheint der Aspekt der Glaubwürdigkeit von Informationen aktuell als besonders bedeutsam. Die dem Informationsverhalten zugrundeliegende Problematik fassen McGrew et al. (2018) folgendermaßen zusammen: „If citizens are not prepared to critically evaluate the information that bombards them online, they are apt to be duped by false claims and misleading arguments“.

2 Fragestellung

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen wollen wir im Anschluss empirisch die Frage überprüfen, welche sozioökonomischen Faktoren und welche digitalen Praktiken im Zusammenhang mit kritisch-hinterfragenden Kompetenzen stehen. Auf Basis der Ergebnisse soll die Frage beantwortet werden, welche Bildungsbedarfe sich daraus ergeben.

3 Methode

3.1 Datengrundlage

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf Daten aus der „LEO-Studie“ von 2018 (Grotlüschen/Buddeberg 2020). Der Datensatz ist für Sekundärnutzungen verfügbar (Grotlüschen et al. 2021). Die Studie informiert über die Lese- und Schreibkompetenz der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland. Sie informiert zudem über lese- und schreibbezogenes Verhalten (literale Praktiken) und Grundkompetenzen bezogen auf verschiedene Lebensbereiche wie Gesundheit und Digitalisierung. Eingebettet in die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung – einem auf Grundbildung bezogenem Bündnis von Bund, Ländern und diversen zivilgesellschaftlichen Akteuren – hatte sie eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Laufzeit von 2017 bis 2020.

Die Studie basiert auf einer computergestützten Face-to-Face-Haushaltsbefragung unter rund 7200 Erwachsenen. Nach Gewichtung entlang des Mikrozensus ist der Datensatz repräsentativ für die deutschsprechende Wohnbevölke-

rung im Alter zwischen 18 und 64 Jahren (Bilger/Strauß 2020). Da die Erhebung im Jahr 2018 stattfand, muss geprüft werden, ob sich in den Bereichen Gesundheit und Digitalisierung bei einer erneuten Befragung durch die Coronavirus-Pandemie bedingte Änderungen erwarten ließen.

Während in der „LEO"-Studie die Lese- und Schreibkompetenz mit einem spezifischen Assessment getestet wurde, erfolgte die Erhebung von Praktiken und Grundkompetenzen auf Basis von Selbstauskünften (zur Diskussion der Validität: Edele et al. 2015).

3.2 Statistisches Vorgehen und Variablenauswahl

Um die oben aufgeworfene Frage zu beantworten, führen wir zu zwei konkreten Aspekten aus dem Spektrum kritisch-hinterfragender Kompetenzen jeweils zwei Berechnungen durch: Zunächst beschreiben wir deskriptiv die Verteilung dieser Kompetenz in der Gesellschaft. Dies kann bereits einen ersten Aufschluss darüber liefern, wie weit verbreitet die Kompetenz ist bzw. wie einfach oder schwierig die damit einhergehenden kritischen Beurteilungen sind. Im Anschluss stellen wir multiple binomiale Regressionsanalysen vor. Hier werden die Ergebnisse in Odds Ratios angegeben, wie sich also im Schnitt verschiedene Variablenausprägungen voneinander unterscheiden.

Konkret werden im Folgenden zwei kritisch-hinterfragende Kompetenzen untersucht, die sich an der Schnittstelle von digitalen und gesundheitsbezogenen Kompetenzbereichen befinden und aktuell von großer Bedeutung sind: die kompetente Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Nachrichten im Internet und die Einschätzung von spezifisch gesundheitsbezogenen Informationen in den Medien. Für diese wird der statistische Zusammenhang mit der Literalität, mit exemplarischen soziodemographischen Variablen (Alter, eigener Schulabschluss, Schulabschluss der Eltern, subjektives Auskommen mit dem Haushaltseinkommen) sowie mit digitalen Praktiken (häufiges bzw. mindestens wöchentliches Lesen von Informationen in sozialen Medien, Häufigkeit der Suche nach Tipps oder Hilfestellungen im Internet) untersucht. Die Literalität wird hierbei entsprechend der „LEO-Studie" (Grotlüschen et al. 2020) dichotom in höhere und geringere Literalität unterteilt. Als höhere Literalität wird hier das Lesen und Schreiben auf oder oberhalb der Textebene beschrieben.

4 Ergebnisse

4.1 Glaubwürdigkeit von Informationen im Internet

Die Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Onlinequellen erweist sich auch in dieser Untersuchung zum Teil als eher schwierig. Aus der deutschsprechenden Wohnbevölkerung geben 42,7 % an, dass dies für sie „einfach“ sei. Etwa ein Drittel (34,1 %) findet dies „eher einfach“. Ein insgesamt knappes Viertel der Bevölkerung empfindet dies jedoch als (eher) schwierige Aufgabe (eher schwierig: 15,6 %; schwierig: 5,9 %).

Diese Verteilungen stellen zunächst lediglich die Mittelwerte für die gesamte deutschsprachige Wohnbevölkerung dar. In den Regressionsanalysen lasst sich darüber hinaus aufzeigen, dass deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Bevölkerungsgruppen bzw. zwischen Personengruppen mit bestimmten Merkmalen bestehen (Abbildung 1).

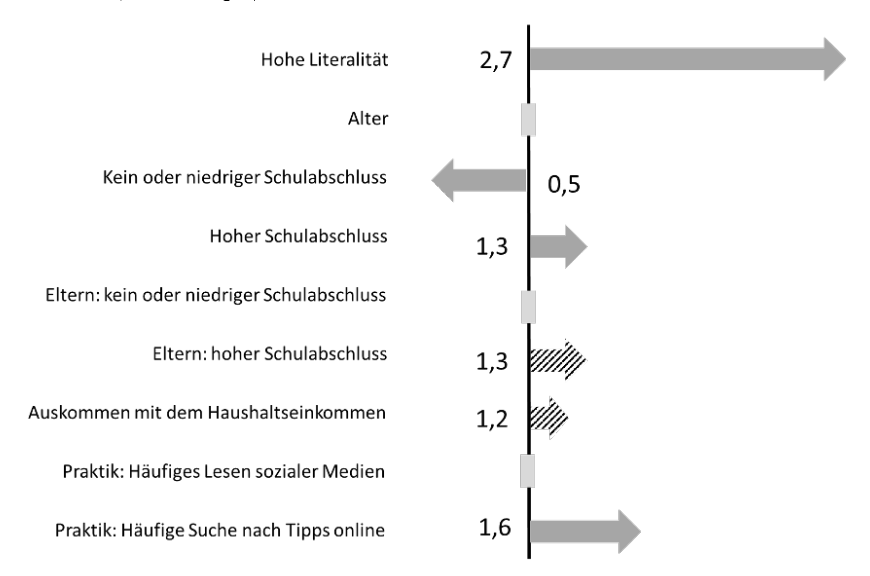


Abbildung 1: Odds Ratios für verschiedene Prädiktoren für die Kompetenz, die Glaubwürdigkeit von Onlinequellen beurteilen zu können. Nicht signifikante Ergebnisse sind grau schraffiert.
Quelle: LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität

Insbesondere eine hohe deutschsprachige Literalität scheint ein starker Prädiktor dafür zu sein, dass eine Person es einfach oder eher einfach findet, die Glaubwürdigkeit von Onlinequellen einzuschätzen. Die statistische Wahrscheinlichkeit, dass eine Person mit einer höheren Literalität eine hohe Kompetenz

aufweist, ist um den Faktor 2,7 größer als bei einer Person, die eine geringe deutschsprachige Literalität hat. Ebenso zeigen sich für einen hohen Schulabschluss und auch für Menschen, die angeben, häufig online nach Hilfestellungen zu suchen, signifikant positive Zusammenhänge.

4.2 Vertrauenswürdigkeit von Informationen über Krankheiten

Anders als bei einem allgemeinen Beurteilen von Onlinequellen scheint die Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit von gesundheitsbezogenen Informationen in den Medien (also nicht nur im Onlinebereich) von einer besonderen Schwierigkeit geprägt zu sein. Hier geben nur 21,8 % der Befragten an, dass sie dies „einfach“ fänden. Insgesamt machen die Personen, die dies als einfach oder eher einfach (29,6 %) empfinden, nur etwas mehr als die Hälfte der Bevölkerung aus, während die andere Hälfte dies als (eher) schwierig einschätzt (eher schwierig: 34,9 %; schwierig: 9,9 %).

In der näheren Betrachtung in der Regressionsanalyse zeigt sich zudem, dass eine hohe deutschsprachige Literalität hier zwar einen positiven, aber nichtsignifikanten Prädiktor darstellt (Abbildung 2).

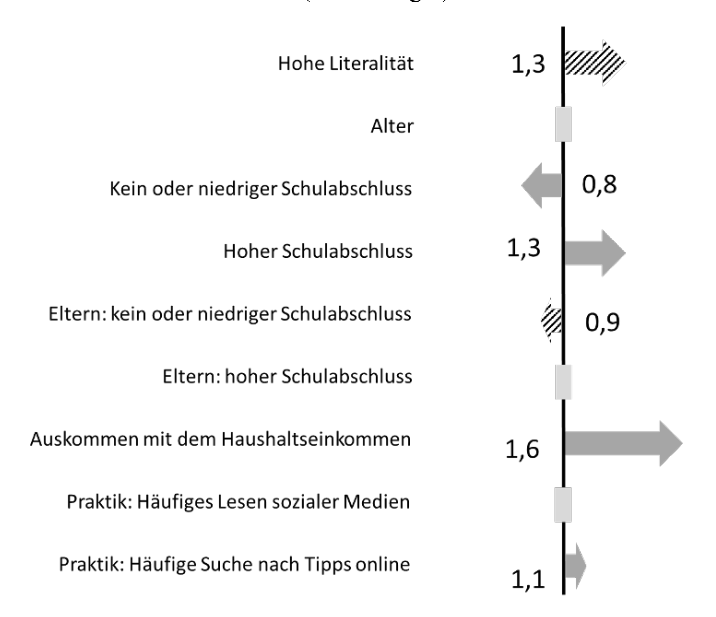


Abbildung 2: Odds Ratios für verschiedene Prädiktoren für die Kompetenz, die Vertrauenswürdigkeit von Informationen über eine Krankheit in den Medien beurteilen zu können. Nicht signifikante Ergebnisse sind grau schraffiert.
Quelle: LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität

Ebenso wie bei der allgemeinen Beurteilung von Onlinequellen ergeben sich auch hier signifikante Zusammenhänge der Kompetenzvariable mit dem Schulabschluss und der Häufigkeit der Suche nach Tipps. Das Auskommen mit dem Haushaltseinkommen erweist sich als stärkster Prädiktor unter den untersuchten Variablen. Neben dem deutlichen Zusammenhang mit der formalen Bildung scheint hier der sozioökonomische Status einen dem Forschungsstand entsprechenden Einfluss zu haben (Institut für Demoskopie Allensbach 2021; Rikard et al. 2016; Sørensen et al. 2015).

5 Diskussion

Basierend auf den Ergebnissen der Regressionsmodelle lässt sich schlussfolgern, dass die Kompetenz zur Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Informationen grundsätzlich nicht pauschal vorausgesetzt werden kann und dass insbesondere im Bereich gesundheitsbezogener Informationen etwa die Hälfte der Bevölkerung sich diese Kompetenz nicht zuspricht. In Rückbezug auf die Erkenntnisse von Nygren und Guath (2019) kann vermutet werden, dass hier zumindest zum Teil auch eine Überschätzung der eigenen kritischen Fähigkeiten vorliegen könnte und dass der tatsächliche Anteil von Personen, die Schwierigkeiten mit der korrekten Einschätzung von digitalen Informationen haben, höher sein könnte.

Beide hier untersuchten Kompetenzen weisen einen positiven Zusammenhang mit der Häufigkeit der Suche nach Hilfestellung im Internet auf. Ob es sich hier um Lerneffekte durch häufiges Suchen handelt oder ob insbesondere dann häufig online nach Hilfe gesucht wird, wenn das Vertrauen in die eigene Kompetenz, verlässliche Informationen zu finden, groß ist, lässt sich hier nicht beantworten. Wir gehen jedoch davon aus, dass es sich um eine Wechselwirkung handelt.

Ein Zusammenhang mit dem Alter lässt sich bezogen auf die hier untersuchten Kompetenzen nicht belegen, obwohl der Forschungsstand zu einem „digital divide" eine derartige Korrelation durchaus hätte erwarten lassen (van Dijk 2020). Zusammenhänge bestehen zum Niveau des Schulabschlusses und zur Lese- und Schreibkompetenz.

Als Limitation der Untersuchung wäre zu benennen, dass die Erhebung im Jahr 2018 durchgeführt wurde, also vor Beginn der Coronavirus-Pandemie. Über Veränderungen, die sich seitdem ergeben haben können, kann daher allenfalls gemutmaßt werden. Deutlich wird jedoch, dass die erwachsene Bevölkerung in Deutschland zum Teil mit geringen Kompetenzen in die Pandemie startete. Zudem fußt das Kompetenzkonstrukt auf Fragen zur Selbsteinschätzung. Es ist nicht auszuschließen, dass sich gegebenenfalls mit einem höheren Bildungsabschluss zwar die Selbsteinschätzung ändert, nicht aber notwendigerweise auch die entsprechende Kompetenz.

Aus den Ergebnissen leiten wir Implikationen für die Bildungs- und Forschungspraxis ab. Desiderata für eine weitergehende Forschung bestehen in einer Aktualisierung der Befunde aus einer „Postpandemieperspektive“. Zudem lassen sich die Ergebnisse gegebenenfalls mit Resultaten internationaler Studien weiter abgleichen. Die hier diskutierten, auf quantitativer Basis generierten Ergebnisse lassen sich durch daran anschließende qualitative Untersuchungen anreichern bzw. weitergehend interpretieren.

Im Bereich der auf Digitalisierung bezogenen Erwachsenenbildung scheint traditionell die Vermittlung funktionaler Kompetenz zu dominieren. Kritisch-reflektierende Fragestellungen spielen demgegenüber in der Praxis eine untergeordnete Rolle, wie eine exemplarische Programmanalyse nahelegt (Rohs et al. 2021).

In einer zunehmend digitalen, globalen Gesellschaft sind jedoch bei der Konzeption von Bildungsangeboten auch kritisch-hinterfragende digitale Aspekte mitzudenken. Die Weiterentwicklung eines genuin digital-kritischen Konzepts von Gesundheitskompetenz bildet dabei einen Baustein in der zu entwickelnden Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Health Literacy (Harris et al. 2019).

Gerade hier zeigen sich Bildungsbedarfe, die über die Entwicklung rein funktional-pragmatischer Kompetenzen hinausreichen. Insbesondere im Hinblick auf gesundheitsbezogene Informationen scheint sich eine große Schwierigkeit in ihrem Verständnis und in der Unterscheidbarkeit von Werbung zu zeigen. Eine Weiterentwicklung von Bildungsinhalten ist daher angeraten. Dabei sind neben klassischen Bildungsanbietern auch andere Akteure wie z. B. die Krankenkassen zu adressieren.

Zum anderen verweisen die Zusammenhänge mit der Lese- und Schreibkompetenz, die im Datensatz der „LEO-Studie“ als gemessene Kompetenzwerte vorliegen, auf die Relevanz von Literalität und grundlegender Bildung. Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung räumt der gesundheitsbezogenen Bildung daher zu Recht entsprechenden Raum ein.

Literatur

Allcott, Hunt/Gentzkow, Matthew (2017): Social Media and Fake News in the 2016 Election. In: Journal of Economic Perspectives 31, 2, S. 211–236.

Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz. Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In: Kubicek, Herbert/Braczyk, Hans-Joachim/Klumpp, Dieter (Hrsg.): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft, Band 6. Heidelberg: v. Decker, S. 22–27.

Bilger, Frauke/Strauß, Alexandra (2020): Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv, S. 79–114.

Edele, Aileen/Seuring, Julian/Kristen, Cornelia/Stanat, Petra (2015): Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. In: Social science research 52, S. 99–123.

European Commission (2018): A multi-dimensional approach to disinformation. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.) (2020): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv.

Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne M./Stammer, Christopher (2021): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (Public Use File). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA6266 Datenfile Version 1.0.0, doi:10.4232/1.13771.

Harris, Kathy/Jacobs, Gloria/Reeder, Julie (2019): Health Systems and Adult Basic Education: A Critical Partnership in Supporting Digital Health Literacy. In: Health literacy research and practice 3, 3 Suppl., S. 33–36.

Hölig, Sascha/Hasebrink, Uwe/Behre, Julia (2019): Reuters Institute Digital News Report 2019 – Ergebnisse für Deutschland. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, Band 47. Hamburg: Hans-Bredow-Institut für Medienforschung.

Institut für Demoskopie Allensbach (2021): Die Bedeutung von Lesen und Schreiben für den Alltag in einer sich schnell verändernden Welt. Vorabergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Allensbach. Institut für Demoskopie.

Jackob, Nikolaus/Schultz, Tanjev/Jakobs, Ilka/Ziegele, Marc/Quiring, Oliver/Schemer, Christian (2019): Medienvertrauen im Zeitalter der Polarisierung. Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen 2018. In: Media Perspektiven, 5, S. 210–220.

Johannsen, Ulrike/Schlapkohl, Nele/Kaiser, Barbara (2019): Food & Move Literacy in der Erwachsenenbildung – Kompetenzanforderungen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 42, 2, S. 265–287.

Kleffner, Heike/Meisner, Matthias (Hrsg.) (2021): Fehlender Mindestabstand. Die Coronakrise und die Netzwerke der Demokratiefeinde. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Band 8. Wiesbaden: VS, S. 11–32.

Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2015): Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung. In: erwachsenenbildung.at 25, 08-2 bis 08-8.

McGrew, Sarah/Breakstone, Joel/Ortega, Teresa/Smith, Mark/Wineburg, Sam (2018): Can Students Evaluate Online Sources? Learning from Assessments of Civic Online Reasoning. In: Theory & Research in Social Education 46, 2, S. 165–193.

Meßmer, Anna-Katharina/Sängerlaub, Alexander/Schulz, Leonie (2021): „Quelle: Internet“? Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test. Berlin: Stiftung neue Verantwortung.
Negt, Oskar (1990): Überlegungen zur Kategorie ‚Zusammenhang‘ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26, 4, S. 11–19.
Nygren, Thomas/Guath, Mona (2019): Swedish teenagers’ difficulties and abilities to determine digital news credibility. In: Nordicom Review 40, 1, S. 23–42.
Rikard, R. V./Thompson, Maxine S./McKinney, Julie/Beauchamp, Alison (2016): Examining health literacy disparities in the United States: a third look at the National Assessment of Adult Literacy (NAAL). In: BMC Public Health 16, 1, S. 975.
Rohs, Matthias/König, Philipp/Kohl, Jonathan/Hellriegel, Jan (2021): Digitalisierung als Gegenstand von Kursangeboten – Eine Längsschnittuntersuchung der vh Ulm. In: Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler, Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 149–169.
Schaeffer, Doris/Berens, Eva-Maria/Gille, Svea/Griese, Lennert/Klinger, Julia/Sombre, Steffen de/Vogt, Dominique/Hurrelmann, Klaus (2021): Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland vor und während der Corona Pandemie: Ergebnisse des HLS-GER 2. Bielefeld: Universität Bielefeld, Interdisziplinäres Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung.
Schaeffer, Doris/Vogt, Dominique/Berens, Eva-Maria/Hurrelmann, Klaus (2016): Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisbericht. Bielefeld: Universität Bielefeld.
Sørensen, Kristine/Pelikan, Jürgen M./Röthlin, Florian/Ganahl, Kristin (2015): Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). In: European journal of public health 25, 6, S. 1053–1058.
Tandoc, Edson C./Lim, Zheng Wei/Ling, Richard (2018): Defining „Fake News“. In: Digital Journalism 6, 2, S. 137–153.
UNESCO (2016): Education for people and planet. Creating sustainable futures for all. Global education monitoring report, Band 13.2016. Paris: UNESCO Publishing.
van Dijk, Jan A.G.M. (2020): Digital Divide. Cambridge, Medford: Polity Press.

Multiple Problemlagen im Studium: Hochschulische Beratung und Frühwarnsysteme als Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs?

Franziska Schulze-Stocker, Robert Pelz, Pauline Dunkel

Einleitung

Die Heterogenität der Studierenden und die Vielfalt an Handlungsoptionen in einer differenzierten, globalisierten und pluralisierten (Wissens)Gesellschaft fördern Entscheidungsoptionen, produzieren aber auch Entscheidungszwänge und Unsicherheiten (Schiersmann/Weber 2013). Studierende sind somit mit vielfältigen Herausforderungen im Studium und im Alltag konfrontiert. Für Hochschulen resultiert daraus die Frage: Wie kann auf multiple Problemlagen Studierender reagiert werden, um das Studieren zu erleichtern bzw. Studienabbrüche zu verhindern? Eine Möglichkeit stellt das Angebot der Studienberatung dar. Bereits vor 15 Jahren zeigte sich im gesamtgesellschaftlichen Diskurs eine zunehmende Präsenz von Beratung als gesellschaftliches Phänomen (Schützeichel/Brüsemeister 2004). Die Zeitdiagnosen von einer „Beratungsgesellschaft" (Fuchs/Pankoke 1994) und zehn Jahre später einer „beratenen Gesellschaft" (Schützeichel/Brüsemeister 2004) stehen dabei in engem Zusammenhang mit den Strukturen und Dynamiken der Moderne.

Im Folgenden wird zunächst auf Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Studierende im Hochschulkontext eingegangen (Kapitel 1). Anschließend werden theoretische Perspektiven auf Beratung in ihren Grundzügen dargestellt, um die Bedeutung von Heterogenität und Differenzierung herauszuarbeiten, und die Konzeption von Beratung und Frühwarnsystemen, Letztere als deren Ergänzung bzw. Weiterentwicklung, an Hochschulen erläutert (Kapitel 2). Daraufhin werden in Kapitel 3 die Fragestellungen genannt, auf deren Grundlage „PASST?!" in Kapitel 4 als Programm zur Steigerung des Studienerfolgs vorgestellt wird. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick (Kapitel 5). Internationale Studierende werden in diesem Artikel beispielhaft als *eine* Gruppe der heterogenen Studierendenschaft besonders in den Blick genommen.

1 Rahmenbedingungen und Herausforderungen im Hochschulkontext

Aufgrund der Öffnung der Hochschulen zeigt sich zunehmend eine stärkere Heterogenität der Studierenden hinsichtlich der kognitiven Anfangsausstattung, des Lebensalters, aber auch bezüglich unterschiedlicher (lern)biographischer Erfahrungshintergründe und kultureller Herkünfte (sozial oder/und ethnisch; siehe für einen Überblick Engel/Branig 2020). Im Besonderen trifft dies auf internationale Studierende zu (Falk et al. 2021), deren Anteil unter allen Studierenden in Deutschland mittlerweile bei mehr als 11 % liegt (DZHW/DAAD 2021).

Diese Heterogenität trifft auf ein hoch ausdifferenziertes Hochschulsystem mit fast 21.000 Studiengängen (Wintersemester 2021/2022; vgl. HRK 2021), welches sich u. a. im Zusammenhang mit der Bologna-Reform entwickelt hat. Daraus resultieren oftmals schon mit der Studienfachwahl Unsicherheiten auf Seiten der Studierenden: „Heute enthalten Bildungs- und Erwerbsbiographien viel mehr Schleifen, Brüche, Umwege, Aufstiege, aber auch Abstiege, erforderliche Neuorientierungen, sie werden insgesamt komplexer" (Schiersmann/Weber 2013: 19). Die Coronavirus-Krise hat zudem die digitale Transformation aller Bildungsinstitutionen beschleunigt und gleichzeitig die technischen Herausforderungen mit dem digitalen Wandel sichtbar gemacht. Aber auch schon zuvor war Digitalisierung ein bestimmendes Schlagwort im Hochschulkontext, etwa wenn es darum ging, eine (bessere) Vereinbarkeit des Studiums mit Erwerbstätigkeit, familiären Verpflichtungen und/oder Auslandsaufenthalten sicherzustellen.

Die genannten Herausforderungen können zu Problemen im Studium führen und einen Studienabbruch bedingen. Studienabbruch kann aus individueller Perspektive positiv konnotiert sein, indem er „eine gewinnbringende Neuorientierung anstößt [, die] im Einzelfall sinnvoll sein" (Neugebauer et al. 2019a: 1019) oder „auch als Chance für den individuellen Lebensverlauf erlebt werden kann" (Hambrinker 2021). Gleichzeitig ist damit akademischer Misserfolg assoziierbar, der in der Bewältigung mit hohen individuellen – d.h. psychischen, sozialen oder ökonomischen – Kosten verbunden sein kann (Neugebauer et al. 2019b). In aktuellen Debatten wird Studienabbruch auf institutioneller Ebene als zentrales Misserfolgskriterium zur Bewertung von Studienqualität angeführt (siehe für die unterschiedlichen Perspektiven z. B. auf gesamtgesellschaftlicher Ebene auch Lorson et al. 2011; Schröder-Gronostay 1999; Schulze-Stocker et al. 2017). Hohe Studienabbruchzahlen zeigen sich zumeist in den ersten Bachelorsemestern an Hochschulen, wobei die Studienabbruchquoten internationaler Studierender deutlich über denen deutscher liegen (49 % zu 27 %; Heublein et al. 2020: 10). Dabei ist Studienabbruch ein mehrfaktorieller und länger andauernder Prozess, wie verschiedene Studien und Studienerfolgsmodelle konstatieren (z. B. Blüthmann et al. 2008; Heublein o.J.; Neugebauer et al. 2019b). Für internationale Studierende ist ein Studium in Deutschland mit weiteren bzw. besonders ausgeprägten Herausforderungen verbunden (z. B. Erwerb und Vertiefung von

Sprachkenntnissen, Vermittlung der akademischen Kultur, Studienorganisation sowie soziale Integration; Friedland/Oehmichen 2020). Die am häufigsten genannten Gründe für einen Studienabbruch internationaler Studierender sind z. B. die mangelnde Motivation, die Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen, der Wunsch nach mehr Praxisbezug, die schwierige finanzielle Situation sowie Leistungsprobleme (Pineda et al. 2022).

Die Diskussionen um Studienerfolg und Studienabbruch führen zu einem höheren Bestreben der Hochschulen, die Qualität in Studium und Lehre zu sichern. Dahingehend wird eine Vielzahl an Qualitätsmanagementsystemen sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Vermeidung von Studienabbrüchen für deutsche und internationale Studierende etabliert (siehe für einen Überblick Ahles et al. 2016; Cesca et al. 2019). In diesem Kontext wird auch die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage bzw. Nutzung diskutiert (Heublein et al. 2017): „Ein großes Angebot an Unterstützungsmaßnahmen trifft häufig auf eine vergleichsweise geringe Nachfrage“ (Pineda et al. 2022: 7; hier bezogen auf die Studieneingangsphase) durch die internationalen Studierenden. Die Autor:innen des „SeSaBa“-Projektberichts leiten daraus ab, dass an Hochschulen überlegt werden muss, wie internationale Studierende stärker zur Teilnahme motiviert werden können und wie der Nutzen der Angebote stärker kommuniziert werden kann.

Dabei kommt der Beratung an Hochschulen eine wichtige Rolle zu, denn hier kann eine Verbindung zwischen Motivation zur Teilnahme und den eigentlichen Angeboten hergestellt werden. Im folgenden Kapitel wird daher auf Beratung (und auf Frühwarnsysteme im Sinne einer Weiterentwicklung) als eine Möglichkeit, von Seiten der Hochschule auf multiple Problemlagen Studierender zu reagieren, genauer eingegangen.

2 Studienberatung als Angebot zur Vermeidung von Studienabbruch im Hochschulkontext

2.1 Theoretischer Blick auf Beratung

Die verschiedenen historischen Formen der Beratung können als Bestandteile eines spezifischen Subjektivierungsprozesses interpretiert werden: „[R]eligiös fundierte Institutionen der Selbstthematisierung wie Beichte oder Seelsorge [gelten] als Wegbereiter einer verinnerlichten, rationalistisch-bilanzierenden und letztlich gouvernmentalistischen Individualisierung“ (Mönkeberg 2019: 11). Die Entwicklung des modernen Beratungsphänomens wird demnach mit einem Prozess der Subjektformung synchronisiert. Die Verantwortung für die Entstehung und Lösung von Problemen liegt bei den Individuen. Diese subjektbezogene Eigenverantwortung ist anscheinend in einigen Beratungsformaten angelegt,

wenn es darum geht, an sich selbst zu arbeiten. Die Unangepasstheit der Individuen wird im Kontext einer als unübersichtlich wahrgenommenen Welt verortet. Die fortschreitende gesellschaftliche Differenzierung, Rationalisierung und Individualisierung werden als Ursachen subjektiver Desintegration interpretiert.

Wurde der Mensch in der Vormoderne als kohärente Einheit durch einen sozialen Status qua Geburt bestimmt (Luhmann 1998), so ist diese Kohärenz in der modernen Gesellschaft permanent gefährdet. Eben das macht die Explikation einer Identität, die mittels Identitätsarbeit der einzelnen Individuen einer aktiven Konstruktion bedarf, notwendig. Aus diesem Umstand resultiert Beratung gleichsam als Setting der institutionalisierten Selbstthematisierung, wobei genau hier dieses Selbst als „individuelle […] Ganzheit" (Mönkeberg 2019: 19) thematisiert und dadurch auch kommunikativ (re)konstruiert werden kann. Fuchs (1994: 70) bestimmt als charakteristisch für die Moderne die Nichtexistenz von „Verläßlichkeiten" bzw. den Wegfall von Erwartbarkeit, von „Nichtarbitrarität" (ebd.: 69). Schützeichel (2004) geht in seiner Argumentation so weit, die Etablierung von Modernisierungsprozessen in einer direkten Abhängigkeit von Beratung begründet zu sehen. Diese Diagnose solle jedoch nicht als Kausalzusammenhang, sondern vielmehr „im Sinne eines evolutionären ‚Passens' von Kommunikationsgattung und Kommunikationsproblem" (ebd.: 280) verstanden werden.

Insgesamt können verschiedene Arten von Beratung differenziert werden (z. B. persönliche oder telefonische Einzelberatung, Coaching, Gruppenangebote, Workshops; siehe Böckelmann 2005; Großmaß/Püschel 2010; Mönkeberg 2019). Schiersmann (2013) benennt als zentrale Kategorien, die Beratung charakterisieren den Lebenslauf, die Zielgruppe, Beratungsanlässe und Organisationen. Übergreifend gilt, dass sich die jeweiligen Formen auf die Art und Weise bzw. den Inhalt der jeweiligen Beratung auswirken. Zudem kann eine Kommunikation explizit als Beratung gerahmt oder eher implizit beratend sein. Folgt man der Definition von Schützeichel (2004), stellt Beratung an sich eine institutionalisierte Kommunikationsform dar.

2.2 Beratung (und Frühwarnsysteme) an Hochschulen

„Beratung ist heute als Teil und als Ausdruck der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse zu verstehen, als professionelles Angebot zu ko-konstruktiven, reflexiven Hilfestellungen in der Bewältigung krisenhafter moderner Lebens- und Arbeitsbedingungen mit ihren vielfältigen Orientierungs- und Entscheidungsanforderungen" (Schubert 2015: 41). Eine Beratung an Hochschulen findet formell, d.h. in institutionalisierter Form, statt. Die Beratungsanlässe sind dabei vielfältig: z. B. bei der Wahl des Studiengangs, bei Lern- oder Zeitmanagementproblemen oder bei Finanzfragen (Schiersmann 2013; für einen Überblick siehe Grüneberg et al. 2021). Die Zielgruppe sind zumeist Studierende, auch wenn je nach Anlass ebenso „Dritte" (z. B. Eltern oder Lehrer:innen) die Studienberatung

aufsuchen (Gavin-Kramer 2021). Für verschiedene Studierendengruppen werden unterschiedliche Angebote konzipiert. Für internationale Studierende sind das z. B. Kommunikations- und Sprachworkshops, Einführungsveranstaltungen oder Workshops zur sozialen/akademischen Integration (Pineda et al. 2022).

Als neueres Unterstützungsformat und Weiterentwicklung werden Frühwarnsysteme gleichsam für deutsche und internationale Studierende etabliert. Frühwarnsysteme stellen Rückmeldesysteme zu Studienverläufen sowie Informationssysteme für mögliche Probleme im Studium bereit und können in Kombination mit der Studienberatung gleichzeitig Hilfe anbieten bzw. vermitteln (Berens/Schneider 2019; Schulze-Stocker et al. 2017). Sie sind somit ein Instrument der Prävention, da sie es Studierenden – sofern sie die Warnhinweise ernst nehmen – ermöglichen, noch vor einer akuten Situation, in der ein Studienabbruch droht, zu reagieren. Frühwarnsysteme stammen ursprünglich aus dem medizinischen, technischen, militärischen und wirtschaftlichen Bereich und dienen dort der Gefahrenumgehung, abwehr oder minderung (Hahn/Krystek 1984). Dafür benötigen sie im Hochschulbereich eine fundierte Informationsbasis (z. B. Prüfungsleistungen, ECTS-Punkte, Befragungen), werden aber auch etwa hinsichtlich möglicher Optimierungs- und Ökonomisierungstendenzen kritisiert (Wilhelm 2017; Gegenposition: Blum/Rockstroh 2018). Insgesamt lässt sich in diesem Zusammenhang ein Spannungsfeld zwischen institutionellen und individuellen Dimensionen des Studienerfolgs konstatieren, wie es bereits weiter oben beschrieben wurde. Auf der institutionellen oder gesellschaftlichen Ebene geht es primär darum, Studienabbruchquoten zu senken und die Zahl erfolgreicher deutscher und internationaler Studierender in der Regelstudienzeit zu erhöhen. Demgegenüber steht auf der individuellen Ebene das gesteigerte Problembewusstsein in Auseinandersetzung mit dem eigenem Studienverlauf, der Studienzufriedenheit und des eigenen Kompetenzerwerbs im Fokus (siehe auch Müller/Kleine 2021).

3 Fragestellungen

In den vorherigen Kapiteln wurde gezeigt, dass die Studierendenschaft vielfältiger geworden ist, dass sich Studierende mit multiplen Problemlagen konfrontiert sehen, die auch zu einem Studienabbruch führen können und dass dabei gerade internationale Studierende aktiv auf Angebote hingewiesen werden müssen, damit entsprechende Formate auch genutzt werden. Vor diesem Hintergrund und übertragen auf das Potenzial von Frühwarnsystemen in Kombination mit Studienberatungen lassen sich folgende handlungsleitende Fragen formulieren, welche im nachfolgenden Kapitel beantwortet werden:

- Wie kann ein Frühwarnsystem konzipiert werden, um eine heterogene Studierendenschaft und insbesondere internationale Studierende anzusprechen (siehe Abschnitt 5.1)?

- Wie wird das Frühwarnsystem von den verschiedenen Zielgruppen genutzt (siehe Abschnitt 5.2)?
- Anhand welcher Merkmale werden problematische Studienverläufe identifiziert (siehe Abschnitt 5.2)?
- Ermöglichen Frühwarnsysteme weitere Erkenntnisse über Herausforderungen der Hochschulbildung, beispielsweise hinsichtlich der Diversifizierung Studierender oder in Bezug auf Unsicherheiten im Studium (siehe Abschnitt 5.3)?

4 Das „PASST?!"-Programm der TU Dresden

4.1 Konzept und Organisation

„PASST?!" ist das „erste an einer deutschen Hochschule flächendeckend eingesetzte Frühwarnsystem" (Behrens 2021: 71). Das Programm, aktuell in der zweiten Förderphase von 2021 bis 2023, wird an der TU Dresden von der Zentralen Studienberatung organisiert.

Gründungshintergrund des PASST?!- Programms ist die Erfahrung aus der Praxis der Zentralen Studienberatung, dass Studierende häufig erst dann externe Hilfe suchen, wenn Probleme im Studienverlauf schon weit fortgeschritten und somit Interventionen nicht mehr oder nur noch mit hohem Aufwand möglich sind. Ziel des Frühwarnsystems ist es deshalb, bei entsprechenden Entwicklungen den Teilnehmenden frühzeitig im Studienverlauf Hinweise auf Beratungs- und Unterstützungsangebote zu geben. Mit diesem Impuls sollen die am Programm teilnehmenden Studierenden auch angeregt werden, die eigene Studiensituation dahingehend zu reflektieren.

Zu diesem Zweck werden die Studierenden von PASST?! automatisiert per E-Mail kontaktiert. Darin werden der Grund des Anschreibens angeführt (z. B. Studieneingangs- oder Studienabschlussprobleme) und vielfältige Beratungs- und Unterstützungsangebote unterbreitet. Die Bandbreite der Angebote reicht von einer persönlichen Beratung bis hin zu Workshops oder dem Hinweis auf spezielle Lerngruppen oder Mentoringprogramme. Dabei erhalten nicht alle Studierenden die gleichen Angebote, sondern nur solche, die zu ihrer Problemlage passen könnten. So wird ein Workshop zum Prüfungscoaching nur Studierenden vor einer zweiten Wiederholungsprüfung empfohlen. Der allgemeine Verweis auf die Zentrale Studienberatung, die besonders auf die individuellen Problemlagen eingehen kann, findet sich demgegenüber in allen E-Mails. Die Beratungen sind zudem personzentriert und ergebnisoffen angelegt, sie erfolgen stets vertraulich und auf freiwilliger Basis (zum Selbstverständnis siehe TU Dresden 2022) und können so das Spannungsfeld zwischen institutioneller und individueller Perspektive auf Studienerfolg auflösen.

Am Beispiel der internationalen Studierenden soll gezeigt werden, wie in diesem System eine heterogene Studierendenschaft angesprochen werden kann: Die Gruppe wird insofern berücksichtigt, als dass für sie im Rahmen des Programms ein zielgruppenspezifischer Workshop[1] anhand der langjährigen Erfahrungen aus der Studienberatung konzipiert und mehrmals im Semester angeboten wurde. Darüber hinaus werden sowohl alle E-Mails als auch die Angebotsbeschreibungen in englischer Sprache verfasst.

4.2 Teilnahme und Identifizierung

Derzeit nehmen über 12.000 Studierende (Stand 03/2022) am Programm teil. Die Mehrheit traf die Entscheidung zur Teilnahme an „PASST?!“ bereits zum Zeitpunkt der Studienbewerbung freiwillig und partizipiert dementsprechend während des gesamten Studienverlaufs am Frühwarnsystem. Da internationale Studierende teilweise andere Bewerbungswege hin zum Studium beschreiten, lädt sie das International Office der TU Dresden nach der Immatrikulation ein. Über alle Studiengänge hinweg betrachtet, erreicht das Programm insgesamt 41 % der Studierendenschaft. Für die Gruppe der internationalen Studierenden liegen bisher keine Daten vor, da das Merkmal von der Programmstatistik (bisher) nicht erfasst wird. Daher können die Teilnahmequoten nur anhand von Proxy-Variablen geschätzt werden: Werden z. B. nur die rein englischsprachigen Studiengänge betrachtet, zeigt sich eine Teilnahmequote von 10 %. Letztlich lässt sich derzeit allerdings nur vermuten, dass internationale Studierende seltener am Programm teilnehmen, da es sich bei den rein englischsprachigen Studiengängen vor allem um Masterstudiengänge handelt, bei denen sich der Zielgruppeneffekt mit den Spezifika dieser Abschlussgruppe überlagert (z. B. ist die durchschnittliche Teilnahmequote mit 30 % etwas geringer, da eine Vorselektion durch den Bachelor stattfindet).

Die Identifizierung aller abbruchgefährdeten Studierenden unter den Teilnehmenden erfolgt anhand folgender Merkmale, die heterogene Problemlagen aufgreifen: Studierende

1. haben zum Studienstart Probleme und nur wenige/keine Prüfungen abgelegt;
2. haben in den vorangegangenen zwei Fachsemestern einen Leistungseinbruch;
3. haben eine Prüfung zum zweiten Mal nicht bestanden und stehen akut vor einer Exmatrikulation;
4. sind im vorangegangenen Semester häufig von Prüfungen zurückgetreten;
5. haben lange Studienzeiten bzw. Studienabschlussprobleme.

1 Das Programm startete mit einem Empowerment-Workshop für diese Zielgruppe, aktuell wird das Angebot zum Workshop „Erfolgreich Studieren in Deutschland“ (auf Deutsch und Englisch angeboten) weiterentwickelt.

Die Güte dieser Identifizierungen ist im Rahmen eines Forschungsprojekts[2] im Jahr 2021 untersucht worden. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich der Anteil für falsch negative (d.h. Studienabbrecher:innen wurden nicht identifiziert) Einordnungenvon gesamten Studienverläufen und falsch positiven (d.h. Erfolgreiche wurden identifiziert) im Mittel zwischen Studierenden mit einer in Deutschland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und einer im Ausland erworbenen signifikant unterscheidet. Das Frühwarnsystem identifiziert mit einer durchschnittlichen Fehlerquote von insgesamt 20 % die Studienverläufe der letztgenannten Studierendengruppe etwas besser. Dabei muss beachtet werden, dass eine gewisse Überidentifizierung im System (falsch positiv) gewünscht ist und auch den Großteil der „Gesamtfehler" beschreibt. Allerdings scheinen die oben genannten Merkmale bei unterschiedlichen Gruppen wie den internationalen Studierenden eine genauere Identifizierung zu ermöglichen.

4.3 Umgang mit Herausforderungen im Studium

Um die Herausforderungen für (internationale) Studierende im Studium sichtbar zu machen, soll exemplarisch für die Erkenntnisse der „PASST?!"-Forschung die Analyse 17 qualitativer leitfadengestützter Interviews mit Studierenden, die eine Abbruchneigung in der Auftakterhebung (2016) angaben, präsentiert werden. Im Ergebnis der ersten Auswertung zeigten sich sowohl unterschiedliche Motive der Abbruchneigung als auch verschiedene Strategien des Umgangs mit Schwierigkeiten, die im Zusammenspiel von Abbruchneigung und Entscheidungsstrukturen interagieren. Auffällig waren vor allem die überaus hohe Bedeutung des Einbezugs des sozialen Umfelds (in Form von Austausch) und die vergleichsweise geringe Relevanz der Inanspruchnahme institutioneller Beratung im Zusammenhang mit dem Problemumgang der Studierenden (Schulze-Stocker et al. 2019).

Im Rahmen einer Sekundäranalyse wurde das Material hinsichtlich der Frage „Was hindert Studierende, eine Studienberatung in Anspruch zu nehmen?" nochmals mit Hilfe des Analyseprogramms MAXQDA thematisch kodiert (deduktiv). Dabei wurden unterschiedliche Motive identifiziert, die das Aufsuchen einer formellen Beratung trotz bestehender Problemlagen verhindern können (Dunkel/Schulze-Stocker, 2021), auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

- Als ein Motiv der Nichtnutzung benannten die interviewten Studierenden den Austausch mit Personen aus dem sozialen Umfeld, wie Freund:innen und Familie sowie Dozierenden und Kommiliton:innen. Diese informelle Beratung wurde vor allem im Vergleich zu formeller Beratung im Zusammenhang mit der Problemlösung häufig in Anspruch genommen.

2 In der ersten Förderphase wurden im Rahmen der Begleitforschung insgesamt vier Studien durchgeführt: quantitative Auftakterhebung (2016) und qualitative Interviewstudie mit Studierenden (2017) sowie Homepageanalyse (2018) und Wirkungsanalyse von Identifizierungsmerkmalen (2021).

- Sie begründeten dies mit einem Informationsmangel teilweise mit Unkenntnis über vorhandene hochschulische Beratungsstellen bzw. konkrete Beratungsangebote.
- Zum anderen zeigte sich der Großteil der interviewten Studierenden in Bezug auf die Nutzung institutioneller Beratung unsicher hinsichtlich des potenziellen Gewinns, welcher aus der Inanspruchnahme von Beratung resultieren könne. Die Befragten nahmen Beratungsangebote nicht in Anspruch, da sie im Vornherein daran zweifelten, dass ihnen die Beratung etwas nützen könne bzw. wurde ein Nichtnutzen bereits antizipiert. Diese Zweifel wurden jedoch nicht mit einer Inkompetenz der Beratungsstellen per se begründet, sondern vielmehr mit einer vermuteten Nichtpassung zwischen dem konkreten Problem der Interviewten und dem Angebot der Beratungsstellen.
- Aus den Interviews geht zudem hervor, dass das Aufsuchen von institutioneller Beratung mit dem Eingeständnis eigener „schwerwiegender Probleme" verbunden wurde. Die Nutzung von Beratungsangeboten schien sogar erst bei einer bestimmten Problemschwere legitim zu sein. Weiterhin wurde durch die Konnotation der Beratungsnutzung als „passiv" die Inanspruchnahme von Beratung verhindert. Dies korrespondiert mit dem Anspruch, Probleme selbstständig lösen zu wollen, der in den Interviews mehrfach artikuliert wurde.
- Es ließen sich an einigen Stellen Hinweise darauf finden, dass die Äußerung von Gedanken an einen Studienabbruch bzw. von Problemen im Studium ganz allgemein eine Art Rechtfertigungsdruck auf die Befragten ausübt. Zudem wurden Ängste vor einer Stigmatisierung durch die Reaktionen Anderer formuliert.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Zunahme von Beratung stellt sich als genuin modernes Phänomen dar, wobei die Interaktion von Beratung mit als modern klassifizierten Strukturen wie Individualisierung, Differenzierung und Rationalisierung eine wesentliche Rolle spielt. Als gesellschaftliche Funktion von Beratung werden zumeist der Umgang mit Unsicherheiten und Problemen sowie die (Re)Integration der Individuen bestimmt. Um adäquat auf Probleme im Studium eingehen zu können, bedarf es eines funktionierenden Beratungs- und Unterstützungsnetzwerks an Hochschulen. Grundlegend hierfür ist eine fundierte Informationsbasis über die spezifische Situation der Hochschule und die Problemlagen der heterogenen Studierendenschaft. Die wissenschaftliche Begleitung im „PASST?!"-Programm diente dieser Erfassung. Im Rahmen der Interviewanalyse wurden fünf zentrale Motive identifiziert, die das Aufsuchen formeller Beratung trotz bestehender Problemlagen verhindern können: ein Informationsmangel und

eine antizipierter Nichtnutzen von Studienberatung, eine mögliche Stigmatisierung von Problemen, die Betonung von Eigenverantwortung und die Präferenz eines Austauschs mit vertrauten Personen gegenüber institutioneller Beratung (Dunkel/Schulze-Stocker 2021). Zusammen mit den Rückmeldungen aus der Beratung zu spezifischen Problemlagen, wie beispielsweise sprachlichen Hürden und kulturellen Schranken bei internationalen Studierenden, können die gewonnenen Erkenntnisse für die (Weiter)Entwicklung von Angeboten genutzt werden. Zur zukünftigen Prüfung der gewonnenen Hypothesen sollten weitere Erhebungen geplant werden, aber auch der Modus der Identifizierung und Evaluation der „PASST?!"-Angebote weiterentwickelt werden: Bei der Identifizierung von Problemlagen wäre es wünschenswert, für die spezielle Zielgruppe der internationalen Studierenden noch stärker ausgewählte Angebote unterbreiten zu können. Allerdings muss dafür zunächst eine Erfassung – auch statistisch – möglich sein. Eine Weiterentwicklung des Programms in diese Richtung ist angedacht.

Literatur

Ahles, Lisa/Köstler, Ursula/Vetter, Nicole/Wulff, Anne (2016): Studienabbrüche an deutschen Hochschulen. Stand der Thematisierung und strategische Ansatzpunkte. Baden-Baden: Nomos.

Berens, Johannes/Schneider, Kerstin (2019): Drohender Studienabbruch: Wie gut sind Frühwarnsysteme? In: Qualität in der Wissenschaft (QiW). Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration 3/4, 13, S. 102–108.

Blum, Cornelia/Rockstroh, Michael (2018): Hinschauen lohnt sich: ein Frühwarnsystem im Interesse der Studierenden und der Universität. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 13, 3/4, S. 105–108.

Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 3, S. 406–429.

Cesca, Stephanie K./Schulze-Stocker, Franziska/Pelz, Robert (2019): Welches Ziel verfolgt die Beratung von Studienabbrecher*innen in Deutschland? In: Zeitschrift für Beratung und Studium 14, 1, S. 7–14.

Dunkel, Pauline/Schulze-Stocker, Franziska (2021): Über Beratung Partizipation erreichen?! – Zur Diskrepanz zwischen Bedarf und Nutzung von Beratung im Hochschulkontext. Vortrag im Rahmen der digitalen Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung.

DZHW/DAAD (2021): Wissenschaft weltoffen kompakt 2021. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2021/06/wiwe_kompakt_2021_deutsch.pdf [Zugriff: 20.06.2022].

Engel, Christin/Branig, Meinhardt (2020): Vielfalt als Herausforderung für Studierende und Universitäten. In: Schulze-Stocker, Franziska/Schäfer-Hock. Christian/Greulich, Henriette (Hrsg.): Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016–2020. Dresden: Thelem, S. 83–116.

Falk, Susanne/Helmkamp, Michelle/Thies, Theresa (2021): Die Studieneingangsphase internationaler Studierender: Hochschulzugangswege und die Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen, Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 5, 1, S. 55–79. https://doi.org/10.3224/zehf.v5i1.05 [Zugriff: 20.06.2022].

Friedland, Alice/Oehmichen, Kathleen (2020): Studienbezogen Deutschkurse mit Fachbezug an der Technischen Universität Dresden im Rahmen des Projektes „DaF trifft MINT". In: Schulze-Stocker, Franziska/Schäfer-Hock. Christian/Greulich, Henriette (Hrsg.): Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016–2020. Dresden: Thelem, S. 305–328.

Fuchs, Peter (1994): Und wer berät die Gesellschaft? Gesellschaftstheorie und Beratungsphänomen. In: Fuchs, Peter/Pankoke, Eckart (Hrsg.): Beratungsgesellschaft. Schwerte: Katholische Akademie Schwerte, S. 67–77.

Fuchs, Peter/Pankoke, Eckart (Hrsg.) (1994): Beratungsgesellschaft. Schwerte: Katholische Akademie Schwerte.

Gavin-Kramer, Katrin (2021): Studienberatung an Hochschulen. In: Grüneberg, Tillmann et al. (Hrgs.): Handbuch Studienberatung. Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege, Band 1. Bielefeld: wbv Media, S. 71–76.

Grüneberg, Tillmann et al. (2021): Handbuch Studienberatung. Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege, Band 1 und 2. Bielefeld: wbv Media.

Hahn, Dietger/Krystek, Ulrich (1984): Frühwarnsysteme als Instrument der Krisenerkennung. In: Staehle, Wolfgang H./Stoll, Edgar (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Krise: Kontroverse Beiträge zur betriebswirtschaftlichen Krisenbewältigung. Wiesbaden: Gabler, S. 3–24.

Hambrinker, Peter (2021): Studienabbruch? Was Studierende tun können, wenn es im Studium nicht „rund" läuft. In: API Magazin, 2, 1. https://doi.org/10.15460/apimagazin.2021.2.1.53 [Zugriff: 20.06.2022].

Heublein, Ulrich (o.J.): Studienabbruch als Korrektur der Studienentscheidung – Gründe für den Studienabbruch. http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t241.pdf [Zugriff: 13.04.2022].

Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. Hannover: DZHW.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2021): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen (Wintersemester 2021/2022). In: Statistiken zur Hochschulpolitik 1. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_UEbrige_WiSe_2021_22.pdf [Zugriff: 14.04.2022].

Lorson, Peter/Lubinsky, Astrid/Nickel, Matthias/Toebe, Marc (2011): Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter? In: Das Hochschulwesen 59, 6, S. 192–198.

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mönkeberg, Sarah (2019): Der (Un)Sinn der Beratung. Psychotherapie, Coaching und Seelsorge im Vergleich. Wiesbaden: Springer.

Müller, Stefen/Kleine, Julia (2021): Einbettung des Konzepts Studienerfolg in die Qualitätssicherung von Studium und Lehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 16, 4, S. 45–57.

Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Hannover, Bettina (2019a): Editorial „Studienabbruch“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 22, S. 1019–1023.

Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Daniel, Annabell (2019b): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, S. 1025–1046.

Pineda, Jesús/Kercher, Jan/Falk, Susanne/Thies, Theresa/Yildirim, Hüseyin Hilmi/Zimmermann, Julia (2022): Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten: Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt. Bonn. https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2022.01 [Zugriff: 20.06.2022].

Schiersmann, Christiane (2013): Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In: Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–32.

Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (2013): Einleitung. In: Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19–23.

Schröder-Gronostay, Manuela (1999): Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In: Schröder-Gronostay, Manuela/Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 209–240.

Schubert, Franz-Christian (2015): Die historische Dimension von Beratung. In: Hoff, Tanja/Zwicker-Pelzer, Renate (Hrsg.): Beratung und Beratungswissenschaft. Baden-Baden. Nomos, S. 28–449.

Schulze-Stocker, Franziska/Schäfer-Hock, Christian/Pelz, Robert (2017): Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden. In: Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte. Zeitschrift für Beratung und Studium 12, 1, S. 26–32.
Schulze-Stocker, Franziska/Schäfer-Hock, Christian/Pelz, Robert (2019): Intervention in den Studienverlauf und Beratung. In: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.): Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzept, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Opladen: Barbara Budrich, S. 221–233.
Schützeichel, Rainer (2004): Skizzen zu einer Soziologie der Beratung, In: Schützeichel, Rainer/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 274–285.
Schützeichel, Rainer/Brüsemeister, Thomas (2004): Einleitung. In: Schützeichel, Rainer/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–18.
TU Dresden (2022): Arbeitsweise und Beratungsverständnis. https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/zentrale-universitaetsverwaltung/dezernat-8-studium-und-weiterbildung/sg-8-1-zentrale-studienberatung/arbeitsweise-beratungsverstaendnis [Zugriff: 14.04.2022].
Wilhelm, Daniel (2017): Kritische Reflektion einiger Ökonomisierungstendenzen in der Studienberatung. In: Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte. Zeitschrift für Beratung und Studium 12, 4, S. 106–109.

III. Internationaler Vergleich

International influences on national policy analysis methodology

Reflecting on a policy analysis model: lessons learned from an adult education multi-level policy discussion

Jan Schiller, Paula Guimarães

Introduction

Numerous policy analyses have been used by different authors, some stressing national policies conceived, developed and evaluated – emphasising the macro level – others focussing on different levels such as international governmental organisations and their influence on policy discourse, on provisions implemented, aims of offers, actors involved, etc. (Griffin 1999a, 1999b; Biesta 2006; among others). In terms of methodology, policy analysis has been conducted in different ways, whilst some of them refer more to the qualitative spectrum in general, and content analysis (Guimarães 2017: 37) in particular. The model by Lima and Guimarães (Lima/Guimarães 2011; Lima/Guimarães/Touma 2016) aims to categorize (adult) education policies on international, national, institutional or/and local levels. It provides categories to determine a policy's alignment to three different perspectives that relate to the underlying rationality behind a policy. In connection with governmental perspectives on adult and lifelong education (e.g. Forneck 2006; Rausch, 2015), the model can be utilized to analyse policy discourses through official policy documents on the international mega level or national macro level. Besides, it can be applied to cases on the organisational meso level or the micro level of individuals.

This contribution aims to discuss the policy analysis model for adult education by Lima and Guimarães, building upon findings from the recently published study "Bildung für eine ungewisse Zukunft" (Schiller 2022). Our article addresses the following question: How can we inquire the German policy development using the Lima and Guimarães model? Firstly, we briefly discuss the analytical model by Lima and Guimarães (section 2). Secondly, we present the recent study "Bildung für eine ungewisse Zukunft" as a research example (section 3) in which the model is integrated into a multiple step research design in the field of continuing higher education. Afterwards, we discuss the implications from

the research example in the context of policy analysis methodology (section 4). Our conclusions summarize the benefits of the model's application to German policy analysis and highlight some possible directions for further improvements of the model (section 5).

1 Analysing policies of adult education: different theoretical approaches

Policy analysis has been undertaken according to different theoretical approaches. Several authors have used the policy cycle to debate policies; others have preferred to problematize policies by using different concepts and theories, establishing new ground for critical debates. Different subjects have been debated such as power and ideology in the policy process, (unequal) distribution of power, resources and knowledge and resistance to policy or engagement in policy by different social groups, such as the non-dominant ones (Young/Diem 2017).

Other authors have preferred the use of analytical models, such as Ball (1994) and Schemmann (2007), for developing a complex discussion of policy. Lima and Guimarães (2011) have also proposed a model for adult education policy discussion including three perspectives: the democratic-emancipatory perspective; the modernisation and state control perspective; the human resources management perspective. These perspectives are considered as analytical proposals set within a *continuum*. The perspectives are presented after two axes, the political one and the educational one, according to four categories: political and educational guidelines, political priorities, organisational and administrative dimensions, and conceptual elements.

Although addressed separately, these three perspectives are not exclusive. Characteristics of more than one perspective can coexist within the same policy. Cross-fertilisation or hybridisation is possible. At a given time, one (or two) perspectives can have a higher or lower profile than the others. The dominant character of one perspective does not mean that characteristics of another are not also involved. In fact, the survival of these perspectives tends to be marginal, sometimes offering active resistance and at others persisting in a restricted, implicit, or modest way (Lima/Guimarães 2011).

1.1 The democratic-emancipatory perspective

Regarding the political and educational guidelines, this perspective is based on polycentric education systems in a framework of democracies fostering participation. The priorities of these policies are to construct more inclusive, just, and egalitarian societies. In terms of organisation and administration, it is expected

that grassroots groups, social movements, NGOs, and other non-state bodies might be involved in the definition, adoption and appraisal of policies. With respect to the theoretical and conceptual elements, these policies see adult education as a collective process and as a route to developing knowledge in which critical thinking and dialogicity are keywords.

1.2 The modernisation and state control perspective

Under this perspective, the political and administrative guidelines are geared towards valuing education as a support for social and economic modernisation. The policy priorities emphasise basic education projects and initiatives, namely, functional literacy, adaptive literacy and second chance as well as vocational education and training. In terms of organisational and administrative aspects, the state is a central actor; the school and its more traditional, harmonised, standardised and formalised organisation, in terms of both management and pedagogy, is emphasised. Theoretical and conceptual elements of adult education result from an instituted basic social right establishing the promotion of a range of formal (and sometimes non-formal) activities.

1.3 The human resources management perspective

Within this perspective, the political and administrative guidelines foster the involvement of profit-making organisations as stakeholders. The individual is also relevant, seen as a rational and strategic actor able to devise his/her lifelong learning path. The policy priorities are driven by economic growth, aimed at increasing productivity, competitiveness, and employability of working adults. In organisational and administrative terms, this perspective adopts human resources management and favours induction and managerialist procedures. With regard to theoretical and conceptual elements, learning values for economic development, vocationalism and vocational education and training initiatives are stressed.

2 Applying the model in the research example "Bildung für eine ungewisse Zukunft"

In a recent study by Schiller (Schiller 2022), the model by Lima and Guimarães is integrated into the research design both as a contextual vantage point as well as a means of methodology. On the one hand, the model's perspectives contribute to the deductive creation of categories of the study. On the other hand, the model is applied methodically in a policy analysis and is an integral methodological

element of the multi-level empirical inquiry. The study's general focus lies on time-related theoretical concepts of contemporary postmodern society in relation to *Bildung.* It asks which similarities and differences between policy goals and practice in (continuing higher) education are visible in relation to these temporal factors. Following and expanding temporal terminology of Schmidt-Lauff (2008, 2012a, 2018), the aim of the research was to uncover underlying concepts of time in adult education in policy and practice. This was achieved by introducing the theoretical term of temporal agendas on collective and individual levels, empirically inquired in the highly accelerated field of continuing higher education in IT-security.

In a first step of a multi-step research design, a collective temporal agenda was identified on the macro level of educational policymaking. Subsequently, programme formats and questionnaire data of non-traditional students from continuing higher education were analysed and triangulated to inquire organizational temporal agendas on the meso level and individual temporal agendas on the micro level. Hereby, similarities and differences between policy goals and practice in continuing higher education were revealed in relation to temporal factors. Without elaborating on the results of the study concerning the discussion of temporal theories in adult and continuing education, we want to focus on the application of the model by Lima and Guimarães.

Contextual implementation

As a *contextual implementation*, the perspectives and categories of the model by Lima and Guimarães were connected to the theoretical discussion of temporal concepts in the study (Schiller 2022: 91ff.). As illustrated in Figure 1, the policy model is introduced in the section which discusses the theory.

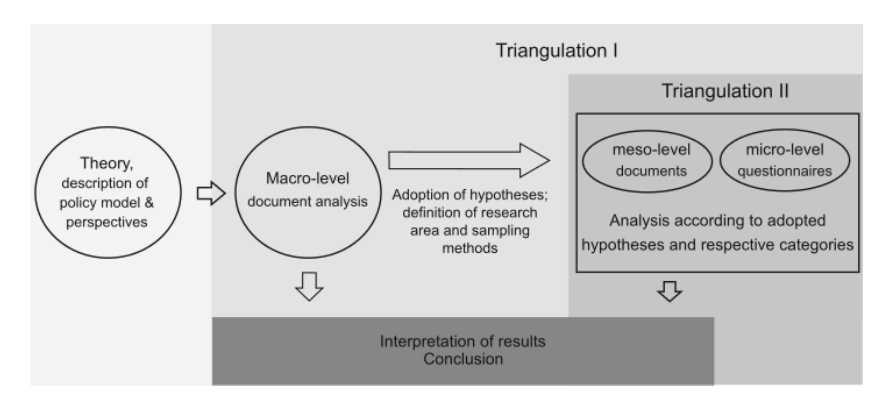


Figure 1: Research design, derived and translated (Schiller 2022: 16).

The scale of perspectives and the categories of analysis of the model were used to operationalise time-related assumptions and accompanying categories for the subsequent macro-level document analysis (cf. Schiller 2022: 116). Following the literature review on the context and possible indicators for time-related phenomena, the three perspectives were applied as typical characteristics to systematise the temporal phenomena inquired. In this way, the temporality of each perspective was defined, resulting in descriptors for the identification and assignment of temporal phenomena to the three perspectives (Schiller 2022: 97–112). The descriptors served as a basis for the construction of categories and the definition of anchor examples for the subsequent document analysis. This allowed for an empirical analysis of the policy paper regarding its embedded temporal rationality as defined alongside the perspectives. As an example, the first assumption for the document analysis refers directly to one of the perspectives: "The temporality of the human resources management perspective is also dominant in continuing higher education politics" (Schiller 2022: 116, own translation). Two categories were created based on the perspective's description in the model in combination with temporal aspects deducted from theory: (1) impermanence of future developments in education; (2) continuing education to counter the obsolescence of employment-related knowledge. The document analysis was done by identifying text passages containing relevant statements related to these categories. In this way, the model strongly enriched the theoretical references of the study by providing additional contextualization in adult and continuing education policy research. The methodological implementation of the model reaches even further.

Methodological implementation

Apart from the contextual implementation in the creation of categories, the model also served as a *methodological basis* for the multi-level analysis of the study. The research design of the study covers three levels of analysis in total (see figure 1): the macro level of educational policy, the organisational meso level as well as the micro level of single participants in courses. The international mega level is not part of the empirical analysis but is considered on the macro level through a literature review.[1] The overall research design mirrors the three empirical levels in a doubled triangulation, following the research question of the study, which asks for congruencies or incongruencies[2] of temporal agendas

1 In preparation of the document analysis, the supranational influence on German policies is inquired as relation between the European mega level policy development in the last decade and the document analysed in the study. The hypothesis was whether the typological and temporal ambivalences within EU policies are also visible in the German context (cf. Schiller 2022: 125ff.).

2 The study uses the term of congruencies/incongruencies instead of continuities/discontinuities, as the chronology of the material analysed in the study is not linear and the research question as well as the categories

on these three levels (see figure 1). In this way, the triangulated research design follows indications related to temporal phenomena as the subject of research (cf. Schmidt-Lauff 2012b). Regarding the key concept of temporal agendas, a collective temporal agenda on the macro level of educational policy is contrasted against organisational and individual temporal agendas from educational practice. Thus, the macro level analysis is triangulated to the combined meso and micro level analysis. At the same time, the organisational and individual levels are triangulated against each other as well. This is done with respect to the different sources of data and methods used. As figure 1 shows, on the macro and meso level document analysis is used, while on the micro level questionnaire data is analysed. Concurrently, the data from the meso and micro levels were collected by the author in opposition to the policy analysis on the macro level. In conclusion, both content and methodological requirements related to the model were considered in the construction of the overall research design.

As a first step in the empirical analysis, the (temporally enhanced) model was applied to the analysed document through the categories described in the previous section. The document analysis was prepared by further discussion of theory regarding the macro level of the field of research. The document analysis focussed on one central document (Wissenschaftsrat 2019) that was particularly suitable to represent the developments in continuing higher education through its timeliness, the relevance of its institutional editor, its character as an educational policy strategy and its relation to continuing higher education as the field of research in the study. To utilize the model for the planned analysis, the categories and perspectives of the model were placed into a matrix (see figure 2).

Categories of analysis	**Scale of perspectives**		
	Democratic-emancipatory	Modernisation and state control	Human resources management
1 Political-administrative guidelines	←------------	------------	------------→
2 Political priorities	←------------	------------	------------→
3 Organisational and administrative dimensions	←------------	------------	------------→
4 Conceptual elements	←------------	------------	------------→

Figure 2: Scale of models derived from Lima and Guimarães (2001) in Schiller 2022: 94.

cover a wider time horizon. The policy document dates much more recent (2019) than the empirical data from the meso and micro level (from 2014-2016). The choice of terms avoids implying a linear top-down influence from the macro level of policy to the organisational meso level and the micro level of learners.

In line with the research question, the categories of the model were connected to the assumptions and temporal categories deducted from theory earlier. In this way, the model was applied systematically as an analytical tool to the document as data during a qualitative content analysis. The content analysis inquired, among other things, the position of the chosen German policy document on the scale of perspectives, following the assumptions and categories deducted from the model's temporally enhanced perspectives described above. The results showed that the German policy document is very much oriented at the human resources management perspective in all categories. It even indicated that the ambivalence in orientation with the perspectives of some EU policies, which were identified in previous works (Schiller 2018a, 2018b), were not visible in the German case.

The conclusions drawn from the document analysis on the macro level were used in a second step to create adapted categories for the follow-up inductive analysis of the meso and micro level data (see again figure 1). To do this, the assumptions were reformulated from policy to practice. As an example, the first assumption from the document analysis presented above was reformulated into: "The temporality of the human resources management perspective is also dominant in the practice of continuing higher education in IT-security and shows in its formats" (Schiller 2022: 151). The categories were adopted accordingly: From "impermanence of future developments in education" to "emergence of extra-occupational study programmes for non-traditional students in IT-security to counter the imponderability of future developments"; from "continuing education to counter the obsolescence of employment-related knowledge" to "formats of continuing higher education in IT-security to counter the obsolescence of occupational knowledge that are optimized for continuous adoption" (Schiller 2022: 156-157). Findings of the empirical analyses revealed that the meso and micro level indeed showed strong congruencies with the policy goals identified on the macro level. Formats in continuing higher education as well as students' aims and goals, demographics and other data indicated an extensive alignment with the human resources perspective from the model. In this way, the model was not only implemented on the macro level of policy analysis but also its (temporally enhanced) categories were adapted to the other levels of analysis.

3 Discussion

In summary, the theoretical model by Lima and Guimarães (2011) provided benefits as a contextual vantage point as well as from a methodological point of view. The temporal phenomena were contextualized by the model and its perspectives and thus connected to adult education discourse and policies. In parallel, the model's categories and perspective descriptors were implemented

into the research design of the study for the macro, meso and micro level analysis. From this analysis, congruencies and incongruencies between the policy's macro level and the educational practices on the meso and micro level could be displayed regarding temporal agendas (cf. Schiller 2022: 17).

Assessment of the model's methodological impact

The model by Lima and Guimarães addresses primarily characteristics of the political (adult education) discourse. This allowed us to connect the model to concepts of governmentality, which were received in adult education research as well. Since the 2000s, several discourse analyses have been conducted in which the concept of lifelong learning has been reviewed from a governmental point of view (cf. Rausch 2012: 282), some explicitly focusing on the European Union (e.g., Rausch 2015). Following Forneck (2006: 31), the adult education system can be conceived as one layer of governmentality. The model by Lima and Guimarães proves suitable to identify the aims of policies on this governmental layer through document analysis. To do this, selected policy documents could be analysed using the matrix presented above (Fig. 2). Many well-established methods of content analysis are suitable for this document analysis (cf. Möller 2012; as well as Rausch 2012; Flick/Kardorff/Steinke 2017). To follow Krippendorf, the purpose of content analysis is to "infer patterns of interest in a specific text from the words used and the meanings that these words might have" (Krippendorf 2004, cited in Guimaraes 2017: 37). It should be noted here that the selection of the fitting content analysis method always refers to the objects and questions of the research, as Keller (2003: 149) proposes also for knowledge-sociologist discourse analysis and Traue, Pfahl & Schürmann (2014: 502) for discourse analysis in general.

In summary, the model proved suitable as an analytical tool for the identification of dominant lines of discourse within policies. This allowed us to connect the model to a specific research field as a contextual implementation and generate findings about a dominant collective temporal agenda in the study, which otherwise would have lacked contextualization in policy discourse. By enhancing the model's perspective descriptors with additional theory-based aspects, we were able to adopt it to the specific research area of temporalities within continuing higher education. This contextual implementation of the model strongly enriched the theoretical references of the study by providing additional contextualisation in adult and continuing education policy research. The methodological implementation of the model contributed to the studie's quality as well. The adoption of categories based on the model's descriptors across the different levels of analysis enabled the inquiry of congruencies and incongruencies between the levels. In this way, the model supported the research question of the study, asking for the quality and inter-relations of temporal agendas on said levels.

4 Conclusion

Thus, how can we (better) understand the German policy development using the model by Lima and Guimarães? Several conclusions can be drawn regarding this main question. Firstly, the discussion showed that the model's application enabled a specific educational policy analysis that originated from a non-educational policy (time-theoretic) viewpoint. The model indeed is appropriate to develop an educational systematisation of a certain research area (e.g., temporal agendas) by providing perspectives and categories open to adoption. On this basis, a policy's underlying rationale concerning specific aspects of the research area can then be inquired with appropriate categories. Next to temporal aspects, different adoptions could seem promising, e.g., from (socio-)spatial perspectives or information technology disciplines.

Secondly, the comparison of different levels of policymaking is enabled by the model. By including the European mega level, national German policies can be compared to scientific ideas as well as political strategies on a transnational or global scale using the model's perspective descriptors, which are strongly aligned to international comparative adult education research discourse (cf. Egetenmeyer 2016). In the study, this was done by comparing the findings of the document analysis to already published results from previous research, but could be conducted as well as a document analysis on both levels simultaneously. Methodologically speaking, the usage of the model enhances the range of vertical comparative research approaches.

Thirdly, the temporal aspects inquired in the study also showed that policy analysis across different levels does not necessarily have to follow implied or assumed linear causalities from top to bottom or vice versa. The model's level of abstraction within its perspectives allowed for a multi-level comparison not focused on causality but congruence/incongruence between levels in the study. Thus, policy analysis based on the model is not confined to impact assessment or evaluation of the policy. By relating a national policy to the scale of perspectives in the model using its categories, ambivalences of different, inconsistent, or contradictory ideas within a policy can be revealed as well, offering additional possibilities for horizontal comparison on one policy level.

To further elaborate the model by Lima and Guimarães, several possible directions can be highlighted. The perspectives of the model could be enhanced and updated to include digitalised, decentralised or platformised forms of education and learning. By now, the descriptors of the perspectives are oriented at traditional educational modes of teaching and learning. Also, the categories of the model could be sharpened to reinforce the coherence of each perspective, contributing to the applicability of the perspectives to empirical cases. Furthermore, the educational axis of the model could be fostered in relation to the policy axis by adding another category related to educational and learning rationales of each perspective. This would bring more balance to the model, as it currently includes three categories related to policy and only one to education and learning.

References

Ball, Stephen J. (1994): At the cross-roads: Education policy studies. *British Journal of Educational Studies, 42*, 1, pp. 1–5.
Biesta, Gert (2006): What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? *European Educational Research Journal* 5, 3&4. https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2006.5.3.169
Egetenmeyer, Regina (2016) (Ed.): *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond*. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2017) (Eds.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Forneck, Hermann J. (2006): Gouvernementalität und Weiterbildung – Perspektiven einer machttheoretischen Perspektive auf Weiterbildung. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H. J. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider, pp. 27–31.
Griffin, Colin (1999a): Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 5, pp. 329–324.
Griffin, Colin (1999b): Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 6, pp. 431–452.
Guimarães, Paula (2017): The usefulness of adult education: Lifelong learning in the European Union and the Portuguese public policy. *Andragoška Spoznanja*, *23,* 4, pp. 35–50. https://doi.org/10.4312/as.23.4.35-50
Keller, Reiner (2003): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirseland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band II: Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 125–158. Retrieved from www.springer.com/de/book/9783322996749
Lima, Licinio C./Guimarães, Paula (2011): *European strategies in lifelong learning: A critical introduction*. Opladen: Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
Lima, Licinio C./Guimarães, Paula/Touma, Nathalie (2016): Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFINTEA VI. In: Egetenmeyer, R. (Hrsg.), *Adult Education and Lifelong Learning*in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 29–66.
Möller, Svenja (2012): Inhaltsanalyse. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung.* Opladen u. a.: Barbara Budrich, pp. 381–394.
Rausch, Sebastian (2012): Diskursanalyse. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, pp. 277–287.

Rausch, Sebastian (2015): Lernen regierbar machen: Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum lebenslangen Lernen. Wiesbaden: Springer VS.

Schemmann, Michael (2007): CONFINTEA V from a world polity perspective. *Convergence*, Volume XL, Number 3–4, pp. 157–168.

Schiller, Jan (2018a): Einsatz und Nutzen von Policy-Analyse in der Hochschulweiterbildung am Beispiel Studium Initiale. In: Klenk. J. (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen gestalten: Fallstudien aus Baden-Württemberg*. Bielefeld: wbv Media Gmbh & Co. KG, S. 91–100.

Schiller, Jan (2018b): Werte und Einflüsse europäischer Bildungspolitiken. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *03/2018* (Demokratiebildung), pp. 224–234.

Schiller, Jan (2022): Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung. Bielefeld: WBV. DOI: 10.3278/9783763970476

Schmidt-Lauff, Sabine (2008): *Zeit und Bildung im Erwachsenenalter*. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, Sabine (2012a): Qualitative Zeitforschung in triangulierter Perspektivverschränkung. In: Schäffer, B/Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Budrich, S. 566–580.

Schmidt-Lauff, Sabine (2012b) (Ed.): *Zeit und Bildung.* Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, Sabine (2018): Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippelt, A. (Eds.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 319–338.

Traue, Boris/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena (2014): Diskursanalyse. In: Baur, N./ Blasius, J. (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 493–508.

Wissenschaftsrat (2019) (Ed.): *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens.* Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html

Young, Michelle D./Diem, Sarah (2017): Introduction: Critical Approaches to Education Policy Analysis. In: Young, M./Diem, S. (Eds.): *Critical Approaches to Education Policy Analysis. Moving Beyond Tradition*. Switzerland: Springer, pp. 1–13.

Transitions from adult education sectors to lifelong learning systems: A Comparative Study from Denmark, Switzerland, Germany and the European Education Area

Shalini Singh, Sabine Schmidt-Lauff, Søren Ehlers

Introduction

In today's world, knowledge is capital and education is at the heart of modern knowledge economies. Education, however, has been serving diverse purposes in society, changing across contexts (Wilson/Arthur/Hayes 2000). The EU, one such geopolitical context leading several policy discourses today, has education and training at the heart of its cohesion and sustainable development policies (Council of the European Union 2021; European Union n.d. a). It has been using various policy instruments and mechanisms to induce change among member states to achieve a European Area of Research and Innovation since 2000 (European Council 2000 and the Commission of the European Communities). This paper scrutinises three cases in order to find out:

What are the policy linkages between the EU agenda for establishing a European Area of Education and transition in education for adults in EU member and affiliate states?

The conceptual framework for the paper includes the description of the three ways (or ideal types) in which the education of adults can be organised in a particular context (Green 2000). These ideal types are: 1) State-led; 2) Social-Partners led; and 3) Market-led. Each ideal type has several elements, including the types of stakeholders, their roles in policy implementation, providers and the types of provisions, and the like. However, due to the focus of this paper on policy choices and the availability of resources for implementing them, two characteristics are specifically relevant: 1) Who makes the policy choices?; and 2) Who provides the resources for implementing those policy choices?

In the **State-led type**, the state takes (or delegates other stakeholders to take) decisions and allocates resources. In the **Social-Partners led type**, decisions result from tripartite negotiations among the state and the social partners (asso-

ciations of employers, employees and providers) who share the costs, too. In the **Market-led type**, decisions are left to the competition among sellers (providers of educational offers, irrespective of who pays them and how) for buyers (learners, irrespective of who pays for them and how), and demand-supply mechanism, a situation with or without business enterprises.

Ideal types are abstractions and do not represent reality. Each education policy is rather a hybrid comprising elements from different ideal types in varying proportions (Weber in Aspalter 2020). The ideal types less represented at a particular point of time might stay as undercurrents, become predominant in the long run, or may completely disappear. Thus, identifying one predominant ideal type might not give the possibility to understand change. To address this gap, each case in our paper is analysed as a hybrid of the various ideal types positioning each type in the order of their relevance.

Two EU member states (Denmark and Germany) and one affiliate (Switzerland) state are selected on the basis of the conceptual framework to represent one predominant ideal type each and different combinations in the hybrids. They also provide the possibility to examine the relevance of EU intervention beyond its member states. All three states have well-developed, well-financed education opportunities, different policy choices, and are independent of EU funding. The paper banks upon a macro-level policy analysis and comparative studies of national policy choices in terms of policy outcomes. This implies that administrative units (Amter/Regions in Denmark, Cantons in Switzerland, and Länders in Germany) are relevant stakeholders but their autonomy in terms of inputs (what to teach or curricula and how to teach or andragogy) is not relevant to answer the research question. Policy documents from the three countries and the EU along with EU data (especially from the EU Education and Training Monitors) is used for analysis as the EU data is standardised, comparable and thereby provides the possibility for the kind of macro-level analysis required in this paper. The study period begins with the EU's change from a programme-based (ad-hoc) approach to a policy-based (long-term and concrete intervention) approach and its decision to start working towards a common education area in Europe (mentioned above) in 2000. The analysis ends with the (implementation) decision of the European Council to establish a European Education Area by 2025, a turning point in the process of convergence of education systems across EU member and affiliate states.

The EU Context

The EU's policies are characterised by the EU internal market (established in 1993) and its prerogatives (given to it by member states) to formulate policies in certain areas (European Union 2007). Even though the EU does not have a clear mandate in education, the EU intervenes, especially in the policies for education

of adults arguing that they are closely related to the labour market, an area under the EU prerogative (European Commission n.d. a).

The EU favours policy integration at least in the education for adults (Ehlers 2019). In 2000, owing to the global economic competition and internal demographic challenges, the EU launched a concrete strategy aiming at sustainable economic growth with a knowledge-based economy, with better livelihood options and social cohesion at its core (Commission of the European Communities 2000; Commission of the European Communities 2004). The EU member states agreed to follow common objectives and move the focus of education policies from national curricula (what to teach) and teaching-based inputs (how to teach) to learning outcomes (aligning outcomes of education with objectives of economic growth and overall development) to realize these objectives.

Between 2007-13, the EU implemented the Lifelong Learning programme to integrate education: 1) horizontally: non-vocational education (under the Bologna Process and the Socrates programme) and vocational training (under the Copenhagen Process and the Leonardo da Vinci programme); and 2) vertically: pre-school to adult education (Comenius programme for school and the Grundtvig programme for adult education) (European Commission 2004; European Parliament & Council of European Union 2006). This is followed by constant measurement across EU parameters, especially through the EU education and Training Monitors (European Commission n.d. b)

The Lifelong Learning Programme further promoted the development and implementation of a quality-conscious, balanced standardisation in the education of adults through policy instruments like a common qualification and competencies framework, mobility and exchange and engagement of social partners and third countries (European Ministers of Vocational Education and Training & the European Commission 2002; European Council 2004; European Commission 2004; European Parliament & Council of European Union 2006; European Parliament 2008); European Parliament & Council of European Union 2008; European Council 2010; European Commission n.d. b).

From 2014 onwards, the EU promoted the integration of education sectors in favour of integrated systems of education. This implied that even though the sectors could retain the autonomy of inputs (mentioned above), they should align their outputs (learning outcomes) (European Council & European Parliament 2013). It established the EPALE Community to harmonise adult education across Europe, integrate educational sectors, engage stakeholders to promote policy implementation, increase the participation of adults in learning activities, and address the challenges regarding the financing of these changes (Netcompany Intrasoft n.d.). In 2015, the EU further aligned its monitoring and evaluation parameters with the sustainable development goals (Eurostat 2015). In 2018, the EU member states agreed to develop a European Education Area by 2025, where education systems were harmonised beyond the borders of member states to achieve sustainable development (European Commission 2018; European Coun-

cil 2021). Covid-19 came as a window of opportunity to convince the stakeholders and expedite the implementation process (European Council 2020). In 2021, the EU announced the implementation strategy for the establishment of the European Education Area (European Council 2021).

Thus, the EU has been gradually promoting convergence (calling it integration) among education systems (in terms of outcomes) across its member and affiliate states, presenting it as the most sustainable choice. How are these EU initiatives reflected in the cases selected for this paper?

Denmark

Denmark, a high-income, small Nordic country, with about 5.8 million people has a federal system open and able to afford changes. With a small economy highly dependent on international trade (about 50 per cent of GDP), it has a huge service sector (80 per cent) and small manufacturing (11 per cent) and tiny agricultural (2 per cent) sectors (OECD 2021). With an active labour market policy and flexicurity (high mobility among jobs a strong provision for unemployment benefits), unemployment rate is low but population is ageing and skills shortage have existed for decades. The education system is highly inclusive and flexible (allowing easy movement across disciplines, modes, settings and between education and work) (OECD 2020; OECD 2021). People usually organise themselves under unions and bargain collectively. Tripartite negotiations between state and social partners comprise common policy processes. Until 2007, the Danish Amter (regional administrative units) enjoyed the autonomy to collect and spend taxes on education but now the authority rests with the state.

Table 1: Case 1. Denmark

Year	1942	1968	2001	2018
Ideal Type 1	Market-led	State-led	Market-led	Social Partners-led
Ideal Type 2	Social Partners-led	Social Partners-led	Social Partners-led	State-led
Ideal Type 3	State-led	Market-led	State-led	Market-led

Source: Authors' Illustration

Since the Danish Constitution of 1849, predominantly private (for-profit) and some civil society/social partners (non-profit) organised free value-based offers. In 1942, NGOs were offered public subsidies for providing adult education (OECD 2001). In the 1940s and 1950s, most political parties established study associations and lobbied for an increase in public funding. Non-formal courses were offered through evening classes (OECD 2001). Since the state provided

funding for all such offers, the providers competed for participants and the resulting funding from the state (Ehlers 2009). It was a market where the state paid the sellers (providers) on behalf of the buyers (learners). Denmark thus reflected the features of 1) Market-led; 2) Social Partners-led; 3) State-led.

In 1960, the state provided paid education leave for vocational training of working adults. The Ministry of Labour, the trade unions and the employers' associations got the joint responsibility for implementing this as a 'new public responsibility' (Ehlers 2009). Consequently, special vocational schools were built to provide short-term courses (Undervisningsministeriet 1965). In 1968, the state declared part-time education for adults as a public responsibility. All the Amter hired consultants to ensure access, availability, and professionalisation in adult education (Amtskonsulenternes 1998).[1] By 1971, Denmark started reflecting 1) State-led; 2) Social Partners-led; 3) Market-led.

Following the UNESCO Conference (1972, Tokyo), parliamentary discussions and planning led to the development of a sector of adult education under the Ministry of Education in the 1980s including 1) the establishment of a Directorate for non-vocational Adult Education (under the Ministry of Education) and a dedicated, independent research center for adult education; and 2) allocation of state funding for innovative projects (Folketinget 1984; Ehlers 2009). A parallel sector for vocational training was developed under the Ministry of Labour as well (Ehlers 2009). Thus, two streams – vocational and non-vocational – non-formal adult education were established as 'silos' with limited connection to each other (Ehlers 2009). The Ministry of Education dealt with the public funding for NGOs and public providers, whereas the Ministry of Labour dealt with public providers only (Ehlers 2009).

In the 1990s, the adult education sector was restructured. In 1993, a new government started integrating the two silos as a part of an 'active labour market policy' and in response to the Internal Market under the EU (Ehlers 2009). In 1995, a 10-Point Plan was introduced to engage the formal secondary and tertiary education providers with adult learning. As a result, the learners could move between education and work (Recurrent Education) (Undervisningsministeriet 1995). In 2000, the Parliament adopted 'The Further Education System for Adults' giving everyone access to both vocational and non-vocational offers with formal recognition (Undervisningsministeriet 2000).

Until 2000, Denmark had more than 800 public and private providers. Formal, vocational opportunities increased, while non-formal, non-vocational opportunities went down (Undervisningsministeriet 2000; Ehlers 2009). In 2001, a new government pushed integration forward by 1) moving vocational education from the Ministry of Labour to the Ministry of Education; 2) abolishing the Directorate for non-vocational education and the independent research center under the Ministry

1 In the beginning, the professionalisation of adult educators was a Nordic initiative and the efforts by NGOs were coordinated by a Danish umbrella organisation: Dansk Folkeoplysnings Samråd.

of Education; and 3) reducing the special funds for the professionalisation of adult education (Ehlers 2009). The state moved its focus from the supply-side of education to the demand-side for adult learning. The predominant type in Danish adult education, or rather education for adults now, changed to the Market-led.

The providers competed once again for learners but unlike in the past, tripartite negotiations became the primary policy instrument (Finansministeriet 2006; Ehlers 2009). The Social Partners predominated in the negotiations, public providers were merged several times, and NGO funding was slashed (Finansministeriet 2006; Rasmussen/Larson/Cort 2019). The sector of Adult Education became almost invisible and adult education transformed into the education for individual adults with diverse learning needs. The policy became successful in terms of increasing the participation of adults in learning (Eurostat n.d.). Denmark became 1) Market-led; 2) Social Partners-led; 3) State-led.

Since 2015, the participation rate of adult learners started dropping and the government identified it as problematic for the economy (Eurostat n.d.). Tripartite negotiations resumed, while the state provided detailed regulations and the Market-led model was pushed out. Since 2018 (Rasmussen et al. 2019), Denmark is therefore: 1) Social Partners-led; 2) State-led; 3) Market-led.

Switzerland

Switzerland is a high-income, small, EU affiliate country, inhabited by about 8.6 million people (OECD 2021). The Swiss Federation has 26 Cantons (administrative units) with considerable authority over education policy, especially regarding funding. It has a semi-direct democracy, i.e. all amendments in the constitution require a referendum.

Table 2: Case 2. Switzerland

Year	1930	2017
Ideal Type 1	Market-led	Market-led
Ideal Type 2	Social Partners-led	State-led
Ideal Type 3	State-led	Social Partners-led

Source: Authors' Illustration

Due to the free-market economic structure of Switzerland, market is the predominant player in the education of adults, too, at least since 1930 (Weber/Wittpoth 1999; OECD 2003; Geiss 2020). Offers are primarily vocational, provided by big private enterprises or private providers interacting with these enterprises and thereby usually reflect the needs of the labour market (Geiss 2020).

Non-profit stakeholders balance price and quality in the market. Through its non-profit Migros Club Schools, the huge for-profit supermarket Migros chain

provides quality vocational offers at low prices (Schläfli & Sgier 2008; Link 1955 in Geiss 2020; Migros Commitment n.d.). Further, all provisions, resources, professionalisation and quality parameters are managed and facilitated by a non-profit umbrella organisation called SVEB since 1950 (SVEB n.d.). The SVEB is funded by the Confederation's cultural policy foundation (Pro Helvia) and the Cantons' education policy association using the money of taxpayers who also vote in referenda (SVEB n.d.). While the vocational offers are usually subsidised by the Confederation, non-vocational offers may (not) receive subsidies from the Cantons and civil society organisations (Geiss 2020).

In the 1970s, structural changes in the economy made vocational offers more relevant and the SVEB started demanding a separate public sector for adult education. This required a constitutional amendment but the Swiss population rejected the proposal thrice (1973, 1986 and 1994) (Geiss 2020). Still, owing to the subsidiarity principle and technological changes in the enterprises, the Confederation started subsidising up to 40 per cent of the total costs for vocational learning (SVEB 1976). Labour-force retraining programmes were conducted in 1978, 1982 and 1985 but lasted for a few years only. During 1991-96, the Confederation introduced funding opportunities under the 'Continuing Education Initiative' (Angst 1991). Apart from other outcomes, this programme provided pathways to access higher education for those on the labour market (Geiss 2020).

Since Switzerland is a free market economy, continuing education and training is not considered to be a public responsibility and due to path-dependency, decisions are predominated by the market mechanisms (Weber/Wittpoth 1999; OECD 2003; Geiss 2020). Until 2000, trade unions were weak but the state/Confederation was even weaker and had limited itself to providing funding and subsidies (Geiss 2020). Thus, the Swiss hybrid before 2000 was: 1) Market-led; 2) Social Partners-led; 3) State-led.

While market remained predominant post-2000, too (OECD 2003; Geiss 2020), the EU's influence altered the Swiss hybrid. After joining the EU as an associate member in 2000, Switzerland got access to EU funding. Since the Multiannual Financial Frameworks for EU funding promoted a Lifelong Learning paradigm (based on outcomes rather than streams), the rigid line between vocational and non-vocational adult education in Switzerland started to diminish (Centeno 2011). In 2006, the Swiss population gave the right to enact laws regarding the education of adults to the Confederation. In 2012, a State Secretariat for Education, Research and Innovation (SERI) established by the Confederation came into force, and after intense lobbying by the SVEB, a law was made on continuing education in 2014 (Schweizerischer Bundesrat 2014; Swiss Confederation 2021). Until 2017, probably due to the negotiations among SVEB, SERI and other stakeholders, the law was not implemented. The referendum in 2006, the establishment of SERI, and the implementation of the law on continuing education post-2017 made the state more relevant than social partners. Thus, Switzerland is now: 1) Market-led; 2) State-led; 3) Social Partners-led.

Germany

Germany, a high-income, comparatively large EU member state has about 83.2 million people. It is a federation with 16 'Länder' having considerable authority over education policies. Germany has a social market economy, i.e. a market economy regulated by social policies of a welfare state. It is the largest European manufacturer and among the largest global exporters. Even though about 99 per cent of the German companies are small and medium-sized, 53 publicly listed companies out of the top 2,000 in terms of revenue have their headquarters in Germany. German enterprises invest highly on industrial innovation and technological advancement. They act as 'private governments' organising adult learning activities themselves, according to their own needs (Dobischat/Düsseldorff 2017).

With a declining birth rate and ageing population, Germany has welcomed a large number of young refugees to balance its dependency ration, but the integration of the refugees remains a challenge (cf. annual 'Mikrozensus'; Destatis n.d.) Despite the low unemployment rate, low-skilled low paid jobs with limited chances for long-term career opportunities mar the economy (Nationaler Bildungsbericht 2020). People in such jobs have limited representation among social partners and thus remain at the receiving edge. Structural changes in the economy and digitalisation pose a threat of unemployment against those unwilling or incapable of upskilling themselves (Nationaler Bildungsbericht 2020; DIE-Trendanalyse 2021).

Table 3: Case 3. Germany

Year	1920	1960/70	1993	2019
Ideal Type 1	Social Partners-led	State-led	Social Partners-led	Social Partners-led
Ideal Type 2	State-led	Social Partners-led	Market-led	State-led
Ideal Type 3	Market-led	Market-led	State-led	Market-led

Source: Authors' Illustration

Adult education was included as a public responsibility in the Weimar Republic constitution of 1920 for the first time but did not appear in the subsequent West German constitution in 1949 (Henningsen 1960). In the 1970s, the state (West Germany) backed the development of an adult education sector including in-service education and retraining as continuing education at the federal level (Deutscher Bildungsrat 1970). However, within a decade, it started appearing unrealistic and the Länder got the autonomy to develop their own frameworks, programmes and instruments (incentives) (Nuissl/Pehl 2004). After 1993, the education and training of adults became more a framework rather than a public

sector (Widany et al. 2021.). The German enterprises prepared themselves for economic competition, and company-based, in-service training became prevalent in the 1990s (Faulstich 1998; Käpplinger 2016). Despite costs, private providers promised to deliver the desired quality outcomes on time. The system was now: 1) Social Partners-led; 2) Market-led; 3) State-led.

Post-2000, owing to the EU internal market and the resulting competition, the federal government acknowledged continuing education as a growth industry, reiterated the autonomy of the Länder over adult education affairs and recognised the Länder, the municipalities, the churches, the independent civil society organisations and the social partners as relevant stakeholders (Schrader 2019; Käpplinger 2021). Thus, non-state actors continued to develop the sector. Research and professionalisation was promoted by NGOs and German universities (Weber/Wittpoth 1999). While the 'Deutsches Institut für Erwachsenenbildung' (DIE) (a non-profit, umbrella civil society organisation) expanded through a number of mergers, private offers grew and the role of the state became limited to the maintenance of "support structures" (Nuissl/Pehl 2004: 17).

Between 2003 and 2005, the Hartz Reforms created short-term, low-skilled, low-paid employment opportunities and despite poor quality jobs, unemployment reduced remarkably. Improved employment figures and overall economic growth overshadowed the need for change as everything appeared to work well. Continuing education further expanded, especially in 2019, when the economy took over social and cultural considerations in education.

In 2019, owing to the structural changes in the economy, digitalisation and low participation rate of adults in learning activities (lower than the EU average[2] according to EU data (European Commission n.d. b)), the federal government induced policy change for promoting access to learning opportunities, labour market-related digital transformation; alignment of adult learning programmes with the needs of the labour market, and development of a new adult learning culture (Education and Training Monitor, 2019). In 2021, the state further introduced policy changes to favour bottom-up continuing education, reflecting the needs of the employers and agreements among social partners and respecting its commitment to subsidiarity (Ministry of Education Press Release and Umsetzungsbericht zur Nationalen Weiterbildungsstrategie 2021). Thus, while the 'private governments' inside enterprises and social partners maintained status quo, public providers promoted vocational offers, non-vocational offers got neglected and civil society organisations struggled even more for funds (Käpplinger 2021). Since 2019, the German system thus became: 1) Social-Partners led; 2) State-led; 3) Market-led.

2 German data shows higher rate of participation as it is calculated differently but the same is not available for the other two cases. For methodological reasons, EU data is used for comparison here.

Discussion

Adult education grew non-formally in countries through local civil society efforts, became institutionalised as a sector with the backing of the state (and possible policy narratives from the UNESCO Tokyo Conference (Ehlers 2019) and finally moved towards becoming an element in the integrated system of lifelong learning in Denmark and Germany. The state withdrew as the participation of adult learners started going down and the agenda of lifelong learning for all cropped in. In Switzerland, the demand for a sector came up but path dependency (the Swiss way of making changes through referendum-based amendments) took over. However, state was never the predominant actor there. In the long run, the direction in all three cases became similar (towards integrated systems of lifelong learning where the education of adults became an element of the lifelong learning system and transformed into a bridge between education and labour market). The EU took up agenda setting, regulation and evaluation, thus taking some of the state's role.

Since the 1970s, divisions between vocational and non-vocational; and formal, non-formal and informal contexts were concrete as the inputs and processes remained relevant. This was a time when access increased and supply-side considerations gained ground as state-responsibility directly or indirectly. With a move towards learning outcomes post-2000 (especially after the EU's systematic intervention through a policy-based approach and several policy instruments), these sectors and differences somewhat retained their structures but lost meaning. They started withering away or merging in the process of alignment with learning outcomes of integrated lifelong learning systems.

Denmark, Germany and Switzerland aligned their education systems with learning outcomes specified in standardised European Qualifications Framework gradually and thereby, in turn, aligned their education systems with the overall EU policy on sustainable economic growth and development within which the European Qualifications Framework is embedded.

Controlled and shaped by the impact assessment and consequent resource allocation, national level stakeholders thus have limited space for their own agendas despite their autonomy in terms of implementation. The governments change policies to perform better against the EU parameters as reflected in the three cases despite barriers due to path-dependency. EU measurement parameters are becoming the "gold standard" to measure the relevant learning outcomes among the EU member and affiliate states and they tend to act accordingly.

Paralleling this, dissociation is obvious in terms of moving away from the old understanding (where curricula based on cultural factors like Bildung and Dannelse were relevant) towards the new understanding of sustainable economic growth, development framework, and learning outcomes. Instead of intramural civil society organisations aiming at collective social-cultural aspects, individual aspects like employability and productivity have thus become relevant.

Issues of inclusion remain but sustainability (especially economic; Singh 2020) has taken over and the real picture has to wait for implementation and evaluation.

What has shaped these changes? The sustainability agenda of lifelong learning for all has been a game changer. Increasing costs, visibility of benefits for other stakeholders and their ability to share costs, EU's intervention in favour of stakeholders (including the market) and towards the realization of a common European Education Area and global economic competition have all been remarkably relevant factors triggering these changes.

Conclusion

The EU has been promoting 1) the transition from sectors of education (including adult education sector) to one integrated system of lifelong learning within states; 2) convergence among lifelong-learning systems in states to form a European Education Area and 3) alignment of the European Education Area with the EU strategy on economic growth and development. Therefore, the EU factor is making the autonomy of several stakeholders less relevant without altering it by changing the framework where input (what and how to teach) has been replaced with output (learning outcomes) for determining the quality of adult learning. Thus, input-based sectors of adult education are gradually withering away but education for adults is becoming broader (for all adults throughout their life), less structured and without any concrete divisions between what to teach (curricula-based offers) and how to teach (andragogy-based offers); formal, non-formal and informal settings; or divisions between vocational-non-vocational education. Covid has provided a window of opportunity and the European Education Area is being pushed forward even more vigorously now. Irrespective of contextual factors and path dependency, the EU has managed to become a decisive factor in setting the direction of policies of EU member and affiliate states.

Using hybrids to study systems makes mapping of long-term changes and undercurrents possible, and thereby develop a deeper understanding. The study may not be relevant for states which do depend upon EU funding as their conditions for alignment with EU policies might have probably stronger linkages (due to dependence on resources), a subject of another type of research.

References

Angst, Kenneth (1991): Die Weiterbildungsoffensive des Bundes. Sinn und Grenzen des staatlichen Engagements im quartären Weiterbildungsbereich. In: Giger, Hans. (Hrsg.), Bildungspolitik im Umbruch: Staatsmonopol in der Weiterbildung? Zurich: Neue Zürcher Zeitung, pp. 263–272.

Amtskonsulenternes (1998): Amtskonsulenternes saga. Spredte glimt af fritidsundervisningen i 60'-, 70'- og 80'erne. Nykøbing F: Samlet af amtskonsulenterne for fritidsundervisning.

Aspalter, Christian (2020): Ideal Types in Comparative Social Policy.1st Edition. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429319037

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820gw

Centeno, Vera (2011): Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. International Journal of Lifelong Education 30, 2, pp. 133–150. https://doi.org/10.1080/02601370.2010.547616

Commission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. SEC (2000) 1832. Brussels, 30.10.2000. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf [Zugriff: 19.05.2022]

Commission of the European Communities (2004a): Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning. 2004/0153(COD) Brussels, 14.7.2004 COM (2004(474 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004PC0474&from=EN [Zugriff: 19.05.2022]

European Council (2021): Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). 6289/1/21 REV 1 Brussels, 19.02.2021. https://www.consilium.europa.eu/media/48584/st06289-re01-en21.pdf

Destatis (n.d.) Bevölkerungsstand: Amtliche Einwohnerzahl Deutschlands 2021. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/_inhalt.html

Dobischat, Rolf/Düsseldorff, Karl (2017) Weiterbildung und Arbeitnehmer: In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Eds.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_34-2

Ehlers, Søren (2009): Livslang læring som politisk strategi i 1900-tallets Danmark. In: Uddannelseshistorie 2009. København: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. https://uddannelseshistorie.dk/wp-content/uploads/2020/08/a2009-sren-ehlers.pdf [Zugriff: 19.05.2022]

Ehlers, Søren (2019): The rise of a learning regime in Europe. Transnational policy terms mapped and discussed. In: Fristrup, T. (Ed.), Socially engaged practices in museums and archives, Fornvårdaren 38. Østersund: Jamtli Förlag, S. 17–68.
European Commission (2004): The Copenhagen Process – the European Vocational Education and Training policy – Frequently Asked Questions (FAQ). Memo 10.12.2004. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_04_293 [Zugriff: 19.05.2022]
European Commission (2018): Unlocking the potential of education and training to support the European project. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/factsheet-education-may2018-en.pdf [Zugriff: 19.05.2022]
European Commission (2020): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. COM (2020) 625 final Brussels, 30.9.2020. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf [Zugriff: 19.05.2022]
European Commission (n.d. a): Strategic Framework. European Education Area. https://education.ec.europa.eu/about/strategic-framework [Zugriff: 19.05.2022]
European Commission (n.d. b): Education and Training Monitor. https://education.ec.europa.eu/about/education-and-training-monitor [Zugriff: 19.05.2022]
Eurostat (n.d.) Adult Learning Statistics: https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database [Zugriff: 19.05.2022]
European Council (2000): Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm [Zugriff: 19.05.2022]
European Council (2004): Education & Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. 2004/C 104/0. Official Journal of the European Union.20.04.2004. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004XG0430(01)&from=EN [Zugriff: 19.05.2022]
European Council (2008): Council conclusions of 22 May 2008 on adult learning. 2008/C 140/09. Official Journal of the European Union. 06.06.2008. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0010:0013:EN:PDF [Zugriff: 19.05.2022]
European Council (2009): Notices from European Union Institutions and Bodies. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). 2009/C 119/02. 28.05.2009. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN [Zugriff: 19.05.2022]

European Council (2021): Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) 2021/C 66/01. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01) [Zugriff: 19.05.2022]
European Council & European Parliament (2013): Regulation (EU) No 1288/2013 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2013 establishing ‚Erasmus+': the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Decisions No 1719/2006/EC, No 1720/2006/EC and No 1298/2008/EC Text with EEA relevance (OJ L 347 20.12.2013. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9f8f714d-6bfe-11e3-9afb-01aa75ed71a1/language-en [Zugriff: 19.05.2022]
European Union (2007): Treaty of Lisbon. Amending the Treaty on European Union and the Treaty Establishing the European Community signed at Lisbon, 13 December 2007. Official Journal of the European Union. 2007/C 306/01. 17.12.2007. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex-%3A12007L%2FTXT [Zugriff: 19.05.2022]
European Ministers of Vocational Education and Training & the European Commission (2002): The Copenhagen Declaration on enhanced European cooperation in vocational education and training. Copenhagen 29/30.11. 2002. https://www.cedefop.europa.eu/files/copenahagen_declaration_en.pdf [Zugriff: 19.05.2022]
European Parliament (2008): European Parliament resolution of 16 January 2008 on adult learning: it is never too late to learn. 2007/2114(INI) Strasbourg 16.01.2008. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0013_EN.html [Zugriff: 19.05.2022]
European Parliament & Council of European Union (2006): Decision No. 1720/2006/EC oft he European Parliament and Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning. Official Journal of the European Union. L 327/45. 24.11.2006. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=EN [Zugriff: 19.05.2022]
European Parliament & Council of European Union (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. 2008/C 111/01. Official Journal of the European Union. 06.05.2008. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF [Zugriff: 19.05.2022]
Eurostat (2015): Sustainable development in the European Union. 2015 monitoring report of the EU Sustainable Development Strategy. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6975281/KS-GT-15-001-EN-N.pdf [Zugriff: 19.05.2022]
Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München: Vahlen.

Finansministeriet (2006): Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget – Bind 1 & 2. https://fm.dk/udgivelser/2006/februar/livslang-opkvalificering-og-uddannelse-for-alle-paa-arbejdsmarkedet-rapport-fra-trepartsudvalget-bind-1-den-fremtidige-voksen-og-efteruddannelsesindsats/ [Zugriff: 19.05.2022]
Folketinget (1984): 10 punkt program for voksenundervisning or folkeoplysning. København: Folketinget.
Geiss, Michael (2020): In steady search for optimization: The role of public and private actors in Switzerland's political economy of adult education. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, pp. 1–13. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00157-0
Green, Andy (2000): Lifelong learning and the learning society: Different European models of organization. In: Hodgson, Ann (ed.): Policies, politics and the future of lifelong learning. London: Kogan Page Limited, pp. 35–48.
Henningsen, Jürgen (1960): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von Erdberg, Flitner, Hofmann, Rosenstock-Huessey. Stuttgart: Klett.
Käpplinger, Bernd (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld: wbv.
Käpplinger, Bernd (2021): Subsidiariät: Ein Prinzip mit Geschichte und Zukunft? Schwerpunkt – Europäisches Gemeinwohl stärken, pp. 24–27. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104570&uid=frei
Migros Commitment (n.d.): Migros Club School: Together we learn and develop further. https://www.migros-engagement.ch/en/news-projects/education/migros-club-school [Zugriff: 19.05.2022]
Netcompany Intrasoft (n.d.): Electronic Platform for Adult Learning in Europe (EPALE). https://www.netcompany-intrasoft.com/case-studies/electronic-platform-adult-learning-europe-epale [Zugriff: 19.05.2022]
Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus (2004): Portrait Continuing Education Germany. Bielefeld: wbv. https://www.die-bonn.de/doks/nuissl0402.pdf [Zugriff: 19.05.2022]
OECD (2001): Denmark. Background Report. Thematic review on Adult Learning. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/13594462.pdf [Zugriff: 19.05.2022]
OECD (2003): Tertiary education in Switzerland: reviews of national policies for education. Paris:OECD. https://doi.org/10.1787/9789264103092-en [Zugriff: 19.05.2022]
OECD (2020): Education Policy Outlook. Denmark. https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Denmark-2020.pdf [Zugriff: 19.05.2022]
OECD (2021): Country Data. https://data.oecd.org [Zugriff: 19.05.2022]
Rasmussen, Palle/Larson, Anne/Cort, Pia (2019): The vocational turn of adult education in Denmark – an analysis of adult education policy from the late 1990s. International Journal of Lifelong Education, 38, 3, pp. 254–267. https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1586778

Schläfli, André/Sgier, Irena (2008): Porträt Weiterbildung Schweiz. Vol. 2. DIE. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. https://www.die-bonn.de/doks/2007-schweiz-weiterbildungssystem-01.pdf [Zugriff: 19.05.2022]

Schrader, Josef (2019): Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehrlerprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Köller, Olaf/Haseelhorn, Marcus/Hesse, Freidrich/Solga, Heike/Spieß, Katharina/Zimmer, Karin (2019): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Wien et al.: UTB, pp. 757–775.

Schweizerischer Bundesrat (2014): Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) vom 20. Juni 2014. https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20141724/index.html [Zugriff: 19.05.2022]

Singh, Shalini (2020): From Global North-South Divide to Sustainability: Shifting Policy Frameworks for International Development and Education. International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 9,1, pp. 76–102. https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.4923

SVEB (1976): Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung in der Schweiz. Frauenfeld: Huber.

SVEB (n.d.): Swiss Federation for Adult Learning. https://alice.ch/en/ [Zugriff: 19.05.2022]

Swiss Confederation (2021): Federal Constitution of the Swiss Confederation. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/en [Zugriff: 19.05.2022]

Tietgens, Hans (2000): Reflexionen für die Zukunft – Die Profession Erwachsenenbildung in historischer Perspektive. In: Bergold, Ralph/,Hohmann, Reinhard/Seiverth, Andreas (Hrgs.): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Recklinghausen: KEB, pp. 31–38.

Undervisningsministeriet (1965): Betænkning vedrørende Fritidsundervisning for voksne afgiven af det af undervisningsministeren under 3. November 1962 nedsatte udvidede aftenskoleudvalg. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1995): 10-punktsplan om tilbagevendende udannelese. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2000): Lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne. 1999/1 LSF 250. https://www.retsinformation.dk/eli/ft/199912L00250 [Zugriff: 19.05.2022]

Weber, Karl/Wittpoth, Jürgen (1999): Discourse, Structure and Practice of Continuing Education: A Comparison between Switzerland and Germany. International Review of Education 45 (5/6) Education, Equity and Transformation, pp. 547–560. https://www.jstor.org/stable/3445102

Widany, Sarah/Reichart, Elisabeth/Christ, Johannes/Echarti, Nicolas (2021) (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021 (1. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/85/0026w

Wilson, Arthur L./Hayes, Elisabeth, R. (2000): On Thought and Action in Adult and Continuing Education. In: Wilson, Arthur/Hayes, Elisabeth (Ed.). Handbook of Adult and Continuing Education. Jossey-Bass: San Francisco, pp. 15–32.

IV. Internationale Zusammenarbeit

Effekte der COVID-19-Pandemie auf die Erwachsenenbildung und auf Erwachsenenlernen – Eine internationale „Delphi"-Studie

Bernd Käpplinger, Nina Lichte

1 Einleitung

Eine Pandemie ist per Wortbedeutung ein globales, internationales Ereignis. Die Erwachsenenbildung ist stark betroffen von Gegenmaßnahmen, weil Bildungsstätten zumindest temporär geschlossen wurden oder durch Hygieneregeln geringere Teilnehmendenzahlen zugelassen waren. Dies hat nicht selten zu ökonomischen Problemen geführt, weil die Finanzierung von Weiterbildungseinrichtungen in Frage stand (vgl. Christ et al. 2021: 11ff.). Gleichzeitig bot die Pandemie eine Chance, die Digitalisierung auszubauen. Alles in allem stellen sich die Effekte der Pandemie als ambivalent dar.

Die Erwachsenenbildung ist krisenerprobt und stellt historisch betrachtet mehr oder minder eine ausgeprägte Hilfe in Transformationsprozessen dar, wenn man z. B. an ihre Rolle nach den Kriegen 1918 und 1945, an die Vereinigung Deutschlands 1990, aber auch an die Wirtschafts, Finanz, Flüchtlings- und Klimakrisen denkt. Die Rolle von Weiterbildung in Transformationsgesellschaften wird dabei theoretisch diskutiert (vgl. Schäffter 2001), und Transformation ist ein häufiges Thema in der Erwachsenenbildungsforschung mit diesbezüglichen Tagungen (vgl. Dörner et al. 2019).

Wie stellt sich dies im Kontext der aktuellen Coronavirus-Krise dar? Eine bereits beachtliche Zahl an Studien für den deutschen Kontext liegt bereits vor (vgl. Übersicht in Denninger/Käpplinger 2021). Beispielsweise sind in einer qualitativen Befragung an zehn Volkshochschulen die pandemiebedingten Einschränkungen und der Umgang mit diesen beleuchtet worden. Die Digitalisierung wird dabei einerseits als Chance zur Gewinnung neuer Zielgruppen gesehen, andererseits als Risiko durch den drohenden Verlust von Stammpublikum (vgl. Rohs 2020: 12–21, 30). In der jährlichen Umfrage von Weiterbildungsanbietern in Deutschland („wbmonitor") präsentiert die von 2020 Ergebnisse zu den Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie: 70 % der Anbieter beklagten die wirtschaftliche Not ihrer Honorarkräfte (vgl. Christ et al. 2021: 30–39).

Der vorliegende Beitrag versucht, explorative Einschätzungen zur Pandemie und zu deren Effekten auf die Erwachsenenbildung und das Erwachsenenlernen zu erschließen und Folgestudien anzuregen. Die Perspektive richtet sich auf die internationale Ebene. Ergebnisse aus der ersten Befragungswelle sind international publiziert worden (vgl. Käpplinger/Lichte 2020), sodass im Folgenden der Fokus auf den Ergebnissen der zweiten Welle liegt.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Die Delphi-Methode

Der vorliegende Beitrag diskutiert Ergebnisse der zweiten Welle der „Delphi Study – Adult Education and Adult Learning during and after COVID-19“, die durch Eigenmittel finanziert wurde. Die Ursprünge der Delphi-Methode liegen dabei weit zurück. Im antiken Griechenland beantwortete das „Orakel von Delphi“ Pilgernden Fragen. Die Weissagungen wurden durch die Priesterin Pythia gesprochen und nach Beratungen einer Gruppe von Männern den Pilgernden übermittelt. Dieses Orakel ist Namensgeber der Delphi-Methode. Ähnlichkeiten zeigen sich vor allem in der Grundidee von Delphi-Befragungen, bei welchen ausgesuchte Expertinnen und Experten zu einem Thema die Entscheidungsfindung unterstützen oder zu zukünftigen Entwicklungen Aussagen treffen sollen.

Erstmals wissenschaftlich genutzt wurde die Methode in den 1950er Jahren, sie etablierte sich in den 1970er Jahren und fand auch in der Erwachsenenbildungsforschung Anwendung (z.B. Rossman/Bunning 1978; Leirman 1996). Die Entwicklung und Diversifikation hat Häder (2014) analysiert und dabei zwei Richtungen nachgezeichnet: Zum einen werden Delphi-Befragungen als eine Form der Gruppenkommunikation angesehen und zum anderen mit der Bearbeitung spezieller, inhaltlicher Problemstellungen in Verbindung gebracht (ebd.: 19). Eine Delphi-Befragung wird in mehreren Wellen durchgeführt. Durch das Rückfließen der Ergebnisse an die Expertinnen und Experten können sich diese in der darauffolgenden Welle zu bisher erfassten Expertisen positionieren.

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Definitionsvorschlägen, die auf ein breites Spektrum des Verständnisses und auf eine vielfältige Anwendbarkeit der Methode hinweisen. So legt Köhlers (1992: 325) Definition den Fokus auf die Prognose: „Die Delphi-Methode ist ein Verfahren, um aus Expertenmeinungen Prognosen zu gewinnen und Konsens und Dissens zwischen den Expertenmeinungen deutlich zu machen“. Duffield (1993: 227) sieht ihre Zielstellung im Unterschied dazu in der Konsensbildung: „[The Delphi technique is] an accepted method of achieving consensus among experts“. Bortz (1984: 189) hingegen hält die Definition mit der Zielstellung, Lösungen zu generieren, allgemeiner und betont die Methode an sich: „Es handelt sich hierbei um eine hochstruktu-

rierte Gruppenkommunikation, deren Ziel es ist, aus den Einzelbeiträgen der an der Kommunikation beteiligten Personen Lösungen für komplexe Probleme zu erarbeiten“. Bardecki (1984: 281) erkennt den Zweck in der Abbildung unterschiedlicher Meinungen, und er betont die Relevanz der Möglichkeit der Einbindung von Feedback: „The Delphi technique is a questionnaire method for organizing and sharing opinion through feedback.“

2.2 Vorbereitung und Durchführung der Befragungswellen

Die Studie „Delphi Study – Adult Education and Adult Learning during and after COVID-19“ zielt darauf ab, Expertisen zu den unmittelbaren und zukünftigen Auswirkungen der Pandemieeindämmungsinstrumente auf Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen zu erfassen. Die Anwendung der Methode lehnt sich dabei an das Verständnis Bardeckis (1984) an an. Somit ist die Erreichung eines Konsenses wie beispielsweise nach Duffield (1993) keine Maßgabe – da die Studie international angelegt ist, wäre dies unter den unterschiedlichen Bedingungen und Gegenmaßnahmen in den einzelnen Ländern nicht lohnend. Vielmehr sollen die Unterschiede beleuchtet werden. Zudem sollen durch einen strukturierten Austausch mit Rückkopplungen gemäß dem Ansatz von Bardecki die Expertise auf internationaler Ebene vernetzt und Feedback ermöglicht werden.

Dazu wurden einschlägige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem Bereich der Erwachsenenbildungsforschung befragt. Die Teilnehmenden arbeiteten in universitären und außeruniversitären Forschungsinstituten. Die Expertinnen und Experten wurden u. a. über den Verteiler der internationalen Konferenz „Adult Education in Global Times 2020“ („AEGT2020“), der Adult Learning Australia und der International Society for Comparative Adult Education rekrutiert.

Mit dem ersten Fragebogen wurden soziodemographische Daten (Nationalität, Alter, Geschlecht) erfasst und vier offenen Fragen gestellt:

1. Welche drei *Haupteffekte* der eingesetzten Maßnahmen gegen COVID-19 beobachten Sie *aktuell* im Bereich Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen?
2. Welche drei *Haupteffekte* der eingesetzten Maßnahmen gegen COVID-19 erwarten Sie *zukünftig* im Bereich Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen?
3. Welche *Links oder Veröffentlichungen* zur aktuellen Situation der Erwachsenenbildung oder zum Erwachsenenlernen in Ihrem Land oder Ihrer Region halten Sie für wichtig?
4. Haben Sie weitere *Kommentare oder Empfehlungen?* Was sollten wir z. B. bei der Konstruktion der Fragen für Phase zwei und drei der „Delphi“-Studie berücksichtigen?

Gemäß der Delphi-Methode wurden diese Fragen der ersten qualitativen Erhebung für die zweite Welle übernommen. Zudem sind in dem neuen Frage-

bogen Ergebnisse aus der ersten Welle eingearbeitet worden. So umfasst dieser folgende weitere Fragen:

5. Stellungnahme zu Zitaten der ersten Welle, die zu den drei Themen (5.1–5.3) kategorisiert wurden. Darin wurde die COVID-19-Krise charakterisiert als
   5.1 Disruption
   5.2 Beschleuniger
   5.3 Brennglas
6. Einschätzung des eigenen Wissens und der Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen
7. Einschätzung der eigenen Betroffenheit durch die Corona-Krise
8. Priorisierung von in der ersten Welle genannten Themen, die für die Erwachsenenbildung aktuell relevant sind oder zukünftig relevant werden
9. Zustimmungsfrage zu ausgewählten Aussagen und Empfehlungen aus der ersten Welle

Die Fragen 5–9 wurden anhand einer sechsstufigen Likert-Skala (von 1 für „stimme voll zu“/„sehr relevant“ bis 6 für „stimme nicht zu“/„irrelevant“) ermittelt. Zusätzlich gab es zu den Fragen 5–7 ein offenes Textfeld mit Platz für Erläuterungen. Anhand der Fragen 5–9 konnten die Expertinnen und Experten sich zu den Aussagen der ersten Welle positionieren.

Vor der Befragung gab es, ebenso wie bei der ersten Welle, einen Pretest. Die Rückmeldungen führten in beiden Fällen zu sprachlichen Korrekturen, was vor allem auf die Ausführung der Fragebögen in englischer Sprache zurückzuführen ist. Beide Befragungen wurden online mit Hilfe der Software LimeSurvey durchgeführt. An den Befragungen konnten nur eingeladene Personen teilnehmen. Die Stichprobe umfasste in der ersten Welle 54 Personen. Aufgrund der Unterrepräsentation einiger Weltregionen in der ersten Welle wurde die Stichprobe für die zweite Welle auf 87 aufgestockt und so um asiatische, afrikanische und südamerikanische Regionen erweitert. Nähere Ausführungen dazu finden sich im nächsten Kapitel. Das weitere Design der Studie in der dritten Befragungswelle entscheidet sich größtenteils anhand der Ergebnisse der zweiten Welle. Die dritte Befragungswelle ist für Sommer/Herbst 2022 geplant.

3 Ergebnisse der zweiten Welle der „Delphi“-Studie

Im Folgenden werden Auswertungen zu ausgewählten Schwerpunktthemen vorgestellt, wobei die geringen Fallzahlen die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken, die so als Explorationen zu verstehen sind. Aufgrund des hohen Anteils an europäischen Teilnehmenden werden neben den Gesamtzahlen (n = 27) jeweils die Häufigkeiten für die beiden Teilgruppen Europa (n = 17) und Nichteuropa (n = 10) ausgewiesen.

3.1 Auswertung der soziodemographischen Merkmale

Die Befragungen der ersten Welle fanden im April und Mai 2020 statt (zu ersten Ergebnissen vgl. Käpplinger/Lichte 2020), die der zweiten Welle im Januar und Februar 2021. Die folgend dargestellten Ergebnisse resultieren aus einem Stichprobenumfang von 87 bei einer Rücklaufquote von 31 %, wobei das Verhältnis zwischen Männern und Frauen ausgeglichen ist (14 weiblich, 12 männlich, 1 Enthaltung). Die Altersspanne erstreckt sich von 37 bis 74 Jahre. Das Durchschnittsalter liegt bei 56 Jahren und ist damit relativ hoch. Trotz der Kontaktaufnahme mit international tätigen Organisationen und der Aufstockung des Pools zeigt die internationale Verteilung der Teilenehmenden ein Ungleichgewicht. So fällt die Verteilung der Befragten zu 63 % auf Europa, zu je 11,1 % auf Afrika und Nordamerika, zu 7,4 % auf Australien und zu nur je 3,7 % auf Südamerika und Asien. Der Rücklauf aus Asien war niedrig. Dennoch waren im Gegensatz zur ersten Befragung (17 Länder ohne Südamerika) Antworten aus 18 Ländern eingegangen und alle Kontinente vertreten.

3.2 Unmittelbare und erwartbare Auswirkungen

Bei den Wiederholungsfragen nach den unmittelbaren und erwartbaren Auswirkungen der Pandemiemaßnahmen bestätigte sich die vielfache Aussage in der ersten Welle, dass sich die Erwachsenenbildung in einer Krise befindet. Mehrere Teilnehmende gaben an, die Auswirkungen und die Dauer der Pandemie unterschätzt zu haben. „It is much more difficult to see the end of epidemic“ (II, 41, 1). „What did change is estimation of the duration of crisis“ (II, 45, 1). „We weren't expecting such dramatic effects on our lives for a so long period of time“ (II, 48, 1).

Die Digitalisierung nahm in der zweiten Befragung großen Raum ein. Es wurden sowohl positive als auch negative Aspekte formuliert.

> „The only thing that has changed is that the Covid virus response has provided a double-edged sword of possibilities: expanded initiatives and expertise in online learning have made adult education more accessible to many; and at the same time, I feel the nature of the contribution to adult learning that online learning provides leaves out important experiences and opportunities for building skills and knowledge that come from face-to-face involvement in physical space“ (II, 6, 1).

Die gleiche Aussage wird auch in Form eines kurzen Statements zum Ausdruck gebracht: „[…] it is the endless problem of digitalization“ (II, 25, 1).

Zwei Teilnehmende bezogen sich auf gesellschaftliche Veränderungen als Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie. „For example, there is new priority

of the debate on the role of fake news and competence to cope with this phenomenon. There is also a more intensive sensibility about the role(s) of school – their social role“ (II, 24, 1).

3.3 Effekte zwischen Disruption, Beschleunigung und Brennglas

Einige Aussagen der Teilnehmenden wurden in der Auswertung der ersten Welle zu den drei Themen COVID-19-Krise als Disruption, als Beschleuniger und als Brennglas kategorisiert. Die COVID-19-Krise als *Disruption* bündelt Aussagen, die auf die erhebliche Störung bisheriger Praktiken in der Erwachsenenbildung und im Erwachsenenlernen hinweisen: „Learning will now shift focus and form for most learners and businesses alike“ (I, 51, 2.2). Der Vergleich der COVID-19-Krise als *Beschleuniger* umfasst Hinweise auf bestehende Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und im Erwachsenenlernen, die sich schneller als erwartet entwickeln. „[…] boom in the remote learning industry which the adult learning ‚space‘ has moved to“ (I, 51, 1.2). Das Bild des Brennglases geht auf Aussagen zurück, wonach Probleme und Situationen, die vor der Krise in der Erwachsenenbildung und im Erwachsenenlernen vorhanden gewesen seien, deutlicher geworden seien: „A shift to virtual and distance solutions is visible and doable for the better educated and the well-to-do“ (I, 22, 1.2). „Neoliberalism will be more than ever the guide for political decisions and people will be valued according to the contribution that might do to recovering economies within countries (and between countries)“ (I, 31, 1.3). Mit dem Anführen von jeweils zwei Zitaten aus der ersten Erhebung sollten die Teilnehmenden der zweiten Welle zu diesen Effekten Stellung beziehen. Die Analyse zeigt, dass jeweils weit über die Hälfte der Teilnehmenden voll zustimmte oder zustimmte (Skalenwerte 1 und 2) und damit die Relevanz der drei Effekte bestätigte (vgl. Tabelle 1).

Bei Teilnehmenden aus Europa blieben die eindeutigen Zustimmungswerte (Skalenwerte 1 „stimme voll zu“ und 2 „stimme zu“) mit einer Häufigkeit von 10 über alle drei Effekte hoch. Bei den Teilnehmenden aus nichteuropäischen Ländern weist der Effekt COVID-19-Krise als Disruption/Störer die stärkste Zustimmung bei einer Häufigkeit der Skalenwerte 1 und 2 von insgesamt 10 auf. Anhand einiger qualitativer Aussagen von Teilnehmenden aus nichteuropäischen Ländern lässt sich dies nachvollziehen: „We have to rely more on remote or distance learning, an approach for which many educators and learners are not ready“ (II, 13, 2.2). Dennoch wird der Aspekt der Unterbrechung oder Störung durch die COVID-19-Krise nicht nur negativ gesehen: „There is not only ‚interruption‘, but changes and transformation“ (II, 2, 2.2). „It meant not only reduction of events but also a chance for some innovation“ (II, 24, 2.2). Einige Antworten weisen zudem auf Handlungsbedarf hin, der durch die Unterbrechung in der Erwachsenenbildung entstanden ist: „I think adult educators should fight for learning in public spaces“ (52, 2.2). Andere zeigen, dass im Bereich Erwach-

senenbildung nach einer anfänglichen Schockstarre mehr in Bewegung geraten ist: „People and institutions learn how to be meet new conditions, the initial time of shock is over“ (II, 24, 2.2).

Tabelle 1: Aussagen COVID-19 als Störer, Beschleuniger oder Brennglas (absolute Zahlen)

	1 stimme voll zu	2	3	4	5	6 stimme gar nicht zu	keine Angabe
COVID-19 als Störer							
Alle (n = 27)	7	11	3	3	1	1	1
Europa (n = 17)	3	7	2	3	0	1	3
Nichteuropa (n = 10)	4	4	1	0	1	0	0
COVID-19 als Beschleuniger							
Alle (n = 27)	10	6	2	1	6	2	0
Europa (n = 17)	7	3	1	0	5	1	0
Nichteuropa (n = 10)	3	3	1	1	1	1	0
COVID-19 als Brennglas							
Alle (n = 27)	12	4	7	2	1	0	1
Europa (n = 17)	8	2	4	1	1	0	1
Nichteuropa (n = 10)	4	2	3	1	0	0	0

Quelle: Eigene Daten und eigene Darstellung auf Basis der internationalen „Delphi“-Studie

Der Effekt COVID-19-Krise als Beschleuniger wird im Vergleich zum ersten Effekt von Teilnehmenden aus nichteuropäischen Ländern seltener wahrgenommen. Viele Erläuterungen der Teilnehmenden beziehen sich hier auf den Aspekt des E-Learnings: „Acceleration of technology use and distant learning is a reality, a matter of fact“ (II, 2, 3.2). „We had been wanting to employ fully online leaning by 2030. We are now fully online“ (II, 13, 3.2). Dass Beschleunigung nicht nur positiv zu werten ist, zeigt diese Aussage: „Online teaching is not conducive to adult learning, which has a strong community orientation“ (II 50, 3.2). Auffallend ist hierbei vor allem neben den Zustimmungswerten die Ablehnung bei den europäischen Teilnehmenden mit einer Häufigkeit von insgesamt 6 (verteilt auf die Skalenwerte 5 „stimme nicht zu“ und 6 „stimme gar nicht zu“).

Der Vergleich COVID-19 als Brennglas wies keine Auffälligkeiten auf. Die Teilnehmenden stimmten eindeutig zu, dass in der Pandemie Probleme und Situationen, die bereits vor der Pandemie in der Erwachsenenbildung bestanden hätten, mehr zutage getreten seien: „Technical difficulties do indeed plague those with fewer resources“ (II, 6, 4.2). Dieser Effekt verdeutlicht aber auch, wo die Herausforderungen liegen: „Disadvantage is more evident, but so also is what needs to be done to address it“ (II, 12, 4.2).

3.4 Wissensstand und Betroffenheit der Teilnehmenden

Die Einschätzung des eigenen Wissens und der Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung fand sowohl Zustimmung als auch Ablehnung. Viele Teilnehmenden gaben an, dass sie über Wissen verfügten, aber nicht das Ganze kennten: „It is impossible to see the whole picture, but I am very familiar with parts of it" (II, 12, 5.2). Die Frage nach der eigenen Betroffenheit durch die Coronavirus-Krise wurde jedoch häufiger verneint (16 Teilnehmende stimmten zwischen den Skalenwerten 4 und 6 ab) als bejaht (11 Teilnehmende stimmten zwischen den Skalenwerten 1 und 3 ab). Berücksichtigt werden muss der Kreis der Teilnehmenden, der sich aus relativ privilegierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zusammensetzt. Ein Zitat deutet dies an: „Everyone is affected, but at a different level" (II, 45, 6.2).

3.5 Themen der Erwachsenenbildung in und nach der Pandemie aus der Perspektive der Befragten

In der ersten Befragung wurden Themen genannt, die für die Erwachsenenbildung aktuell und zukünftig relevant seien bzw. relevant würden. Die Teilnehmenden der zweiten Welle sollten die Relevanz dieser Themen bewerten. Von den neun Themen erreichten vier eine hohe Zustimmung (Skalenwerte 1–3) mit Häufigkeiten von 24. Diese Themen waren Gesundheitsbildung, digitale Kompetenzen, kritisches Denken und kulturelle Bildung. Das Thema der politischen Bildung erhielt sogar 25 Stimmen mit Werten von 1 bis 3. Kritisches Denken erhielt 20 Stimmen für den Skalenwert 1, also der vollen Zustimmung, den höchsten Wert, sogar über alle Fragen hinweg. Das deutet auf eine hohe Relevanz hin. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung des kritischen Denkens durch die Entwicklungen weiter angestiegen ist. Dazu gehören aufkommende nationale Bewegungen, Fake News und der Kampf gegen den Klimawandel. In den Freitextfeldern des Fragebogens gab es dazu Hinweise:

> „The challenges for ALE today are enormous. How to contribute to the questions of climate change/ecological crisis, collective health and artifical intelligence/automation" (II, 36, 1).

> „For example, there is new priority of the debate on the role of fake news and competence to cope with this phenomenon" (II, 24, 1).

> „I had a very early (dystopic) assumption that not the virus will really affect societies, but some kinds of civil war/outrage will disturb us. That seems to be the case in the US, the Netherlands and the Querdenker in Germany" (II, 21, 1).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu den Ergebnissen.

Tabelle 2: Bewertung der Relevanz von Themen für die Erwachsenenbildung (absolute Zahlen)

	1 stimme zu	2	3	4	5	6 stimme gar nicht zu	keine Angabe
Gesundheitsbildung							
Alle (n = 27)	13	8	3	0	2	0	1
Europa (n =17)	8	5	1	0	2	0	1
Nichteuropa (n = 10)	5	3	2	0	0	0	0
COVID-19							
Alle (n = 27)	10	8	4	3	1	0	1
Europa (n = 17)	4	6	2	3	1	0	1
Nichteuropa (n = 10)	6	2	2	0	0	0	0
Krisenbewusstsein							
Alle (n = 27)	13	5	5	1	2	0	1
Europa (n = 17)	8	3	3	1	1	0	1
Nichteuropa (n = 10)	5	2	2	0	1	0	0
Digitale Kompetenzen							
Alle (n = 27)	16	6	2	0	1	1	1
Europa (n = 17)	10	4	2	0	1	0	0
Nichteuropa (n = 10)	6	2	0	0	0	1	1
Wissenschaftliche Literatur							
Alle (n = 27)	7	8	5	3	1	1	2
Europa (n = 17)	4	5	4	2	1	0	1
Nichteuropa (n = 10)	3	3	1	1	0	1	1
Kritisches Denken							
Alle (n = 27)	20	3	1	1	1	0	1
Europa (n = 17)	14	1	1	0	1	0	0
Nichteuropa (n = 10)	6	2	0	1	0	0	1
Politische Bildung							
Alle (n = 27)	13	9	3	2	0	0	0
Europa (n = 17)	9	6	1	1	0	0	0
Nichteuropa (n = 10)	4	3	2	1	0	0	0

	1 stimme zu	2	3	4	5	6 stimme gar nicht zu	keine Angabe
Kulturelle Bildung							
Alle (n = 27)	7	11	6	0	1	0	2
Europa (n = 17)	4	6	4	0	1	0	2
Nichteuropa (n = 10)	3	5	2	0	0	0	0
Berufliche Weiterbildung							
Alle (n = 27)	9	4	9	2	1	2	0
Europa (n = 17)	4	2	7	2	1	1	0
Nichteuropa (n = 10)	5	2	2	0	0	1	0

Quelle: Eigene Daten und eigene Darstellung auf Basis der internationalen „Delphi"-Studie

Aufgrund des Digitalisierungsschubs verwundert es nicht, dass das Thema der digitalen Kompetenzen an zweiter Stelle bei dem Skalenwert 1 („volle Zustimmung") steht. Ebenso wenig erstaunt es, dass sich das Thema berufliche Bildung mit zwei deutlichen Ablehnungen (Skalenwert 6) an letzter Stelle befindet, da mehrfach die Sorge geäußert wurde, dass Politik und Unternehmen den Fokus verstärkt auf „verwertbare" Bildung legten: „Public investment will be made in my opinion mainly in the types of adult education that may contribute directly to promote the economy of the countries" (I, 31, 1.2). „Adult education is already mostly focus on labour market and not in individual and social development" (I, 45, 1.1).

3.6 Ausgewählte Aussagen und Empfehlungen der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden der zweiten Welle wurden gebeten, Stellung zu elf Aussagen und Empfehlungen der ersten Welle zu beziehen. Überwiegend war die Zustimmung stark bis sehr stark. Folgend werden die Aussagen erläutert.

Eine Aussage lautete, den *Fokus auf die apokalyptische Natur dieser Krise legen.* Diese Aussage erhielt mit 10 Stimmen bei den Skalenwerten von 4 bis 6 („stimme eher nicht zu" bis „stimme gar nicht zu") den niedrigsten Zuspruchswert. Bei Auszählung der Stimmen von 1 („stimme voll zu") bis 3 („stimme eher zu") kamen vier der Aussagen auf je insgesamt 23 Punkte und zeigten damit die stärkste Zustimmung. Dabei handelt es sich um die folgenden Aussagen:

- Item 1: stärkere Berücksichtigung vulnerabler Gruppen
- Item 6: Fokus darauf legen, wie die Pandemie von autoritären Regierungen genutzt wird und was die EB tun kann
- Item 7: EB findet neue Ausdrucksformen, die theoretisch erschlossen werden müssen
- Item 9: Wie kann EB helfen, die Effekte von COVID-19 zu reduzieren

Tabelle 3: Bewertung ausgewählter Aussagen und Empfehlungen (absolute Zahlen, n = 27)

	1 stimme zu	**2**	**3**	**4**	**5**	**6 stimme gar nicht zu**	**keine Angabe**
1) Stärkere Berücksichtigung vulnerabler Gruppen	8	10	5	1	0	0	3
2) Wie kann öffentliche und private Finanzierung von EB aufgestellt sein?	2	7	5	4	1	1	7
3) Bereiche der EB (Zugang, Veränderung durch E-Learning usw.) konkreter aufzeichnen	9	10	1	0	1	1	5
4) Fokus auf die „apokalyptische" Natur dieser Krise legen	3	5	6	2	7	1	3
5) Festlegung der Themen, die in der Forschungsagenda der EB priorisiert werden sollen	4	8	4	2	3	0	6
6) Fokus: Wie wird die Pandemie von autoritären Regierungen genutzt, was kann die EB tun?	10	7	6	1	2	0	1
7) EB findet neue Ausdrucksformen, die theoretisch erschlossen werden müssen	6	12	5	0	0	1	3
8) Möglichkeit, länderübergreifend Ressourcen der EB zu bündeln?	4	9	6	4	1	0	3
9) Wie kann EB helfen, die Effekte von COVID-19 zu reduzieren?	4	15	4	3	0	0	1
10) Welchen Schwerpunkt sollte Erwachsenenlernen nach der Pandemie haben?	7	9	5	1	1	0	4
11) Tendenzen unterscheiden sich nach Bildung und Lernen, Politik und Gesellschaft	5	10	4	1	2	0	5

Quelle: Eigene Daten und eigene Darstellung auf Basis der internationalen Delphi-Studie

Die deutliche Zustimmung zu Item 1 ist nachvollziehbar, wenn berücksichtigt wird, dass durch die Pandemie bestehende Benachteiligungen noch weiter zugenommen haben. So geht es in den Einschätzungen der Teilnehmenden häufig um die Analyse des Zugangs zur Erwachsenenbildung oder um Veränderungen durch den massiven Einsatz von E-Learning, wie folgende Aussage verdeutlicht: „And for the poor in low-income countries, online learning is not feasible"

(II, 11, 2.2). Diese Veränderungen begründen ebenfalls die hohen Zustimmungswerte zu Item 7, also zu der Aufgabe, die neuen Ausdrucksformen der Erwachsenenbildung noch theoretisch zu erschließen. Item 6 und 9 schließen mit deutlichen Zustimmungswerten daran an, dass die Erwachsenenbildung in Krisen helfen kann, und zeigt zudem den Wunsch, dieses auch gemeinsam national und international anzugehen.

4 Fazit

Die Rekrutierung der Expertinnen und Experten stellte sich als schwierig dar. Insbesondere die niedrigen Rücklaufquoten aus Asien, aber auch aus Afrika sind unbefriedigend und generell ist bei dem Text einschränkend auf das kleine Sample hinzuweisen. Außerdem muss betont werden, dass es sich insgesamt um Explorationen ohne Signifikanzen handelt. Einige Expertinnen und Experten waren nicht in der Lage, den Zustand der Erwachsenenbildung in der Pandemie sicher einzuschätzen, was aber insgesamt eher selten geschah. Es wird hier interessant sein zu verfolgen, wie sich das bei der dritten Erhebungswelle im Jahr 2022/2023 darstellen wird.

Gleichwohl konnten einige interessante Ergebnisse zusammengetragen werden, die sich rund um die Kategorien Disruption, Beschleunigung und Brennglas konzentrieren. Es hat sich gezeigt, dass diese sich nicht gegenseitig ausschließen. So hatten 16 Teilnehmende allen drei Kategorien in ähnlicher Form zugestimmt.

Unterschiede zwischen den Kontinenten waren nur vereinzelt zu erkennen. Dieser Befund soll weder Unterschiede zwischen oder innerhalb von Ländern negieren, aber er könnte den globalen Charakter der Pandemie verdeutlichen, die zwar unterschiedlich starke Wirkungen entfaltet, aber letztlich doch alle betrifft. Es wird offenbar, dass an vielen Themen länderübergreifend gearbeitet werden kann.

Auffällig ist, wie wenig Aufmerksamkeit den Lehrenden und Organisationen der Erwachsenenbildung zukam. Informelles Lernen wurde in den offenen Antworten kaum thematisiert, wenngleich viele Menschen ihr Wissen über die Pandemie kaum in formalen oder nonformalen Bildungsveranstaltungen erworben haben dürften. Die Finanzierung von Weiterbildungseinrichtungen scheint in der Pandemie ein großes Problem zu sein, wozu die Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft jedoch relativ wenig sagen konnten, weil Einblicke im Detail nicht vorhanden sind.

Besonders deutlich wurde die Relevanz des Themas kritisches Denken mit den höchsten Zustimmungswerten, das nach Aussagen der Teilnehmenden durch Entwicklungen wie z. B. aufkommende nationale Bewegungen, Fake News und dem Kampf gegen den Klimawandel an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Abschnitt 3.5). Aber auch die Sorge, dass die zur Eindämmung der Pandemie ergrif-

fenen Maßnahmen zu einer weiteren Verschlechterung für bereits benachteiligte Gruppen führen, kristallisierte sich in beiden Befragungen deutlich heraus (vgl. Abschnitte 3.3 und 3.6).

Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Erwachsenenbildung auch, obwohl selbst davon betroffen, in dieser Krise als Problemlöserin fungieren kann (vgl. Abschnitt 3.6). Dies kann z. B. durch entsprechende Kurse zu Themen wie kritisches Denken, Gesundheitsbildung oder digitales Lernen geschehen.

Insgesamt besteht ein großer Bedarf, die Effekte der Pandemie näher zu untersuchen, wozu „Delphi"-Studien neben Befragungen innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen oder der Bevölkerung einen Beitrag leisten können.

Literatur

Bardecki, Michal J. (1984): Participants' response to the Delphi method: An attitudinal perspective. In: Technological Forecasting and Social Change 25, 3, S. 281–292.

Bortz, Jürgen (1984): Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Christ, Johannes/Koschek, Stefan/Martin, Andreas/Ohly, Hana/Widany, Sarah (2021): Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Bonn. https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17259 [Zugriff: 31.03.2022].

Denninger, Anika/Käpplinger Bernd (2021): COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44, S. 161–176.

Dörner, Olaf/Iller, Carola/Schüßler, Ingeborg/von Felden, Heide/Lerch, Sebastian (Hrsg.) (2019): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Barbara Budrich.

Duffield, Christine (1993): The Delphi technique: A comparison of results obtained using two expert panels. In: International Journal of Nursing Studies 30, 3, S. 227–237.

Häder, Michael (2014): Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Häder, Michael/Häder, Sabine (1994): Die Grundlagen der Delphi-Methode: ein Literaturbericht. In: ZUMA-Arbeitsbericht 02. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7011 [Zugriff: 15.01.2022].

Häder, Michael/Häder, Sabine/Ziegler, Andreas (1995): Punkt- vs. Verteilungsschätzungen: Ergebnisse eines Tests zur Validierung der Delphi-Methode. In: ZUMA-Arbeitsbericht 05. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-70247 [Zugriff: 19.01.2022].

Käpplinger, Bernd/Lichte, Nina (2020): „The lockdown of physical cooperation touches the heart of adult education“: A Delphi study on immediate and expected effects of COVID19. In: International Review of Education 66, S. 777–795. https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-020-09871-w [Zugriff: 15.01.2022].

Köhler, Gabriele (1992): Methodik und Problematik einer mehrstufigen Expertenbefragung. In: Hoffmeyer-Zlotnik/Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 318–332. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2358 [Zugriff: 18.01.2022].

Leirman, W. (1996): Euro-Delphi: A comparative study on the future of adult education in 14 countries between 1993 and 1995. International Journal of Lifelong Education, 15, 2, S. 125–138.

Rohs, M. (2020). Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz. Beiträge zur Erwachsenenbildung 10. TU Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/6094/file/_Beitraege_zur_EB_10_Covid_final.pdf [Zugriff: 31.03.2022].

Rossman, Mark H./Bunning, Richard L. (1978): Knowledge and Skills for the Adult Educator: a Delphi Study. In: Adult Education Quarterly 28, 3, S. 139–155.

Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Hohengehren: Baltmannsweiler

Challenges of Internationalisation of Adult Learning and Education through Learning Cities and its Global Networking: Perspectives and Barriers

Balázs Németh

Introduction

Since 2012, Global Learning Cities has become a successful network-based movement of UNESCO to demonstrate not only linkages but also dependencies amongst community development, adult learning and active citizenship (UNESCO 2017). Examples of Cork, Espoo, and Belgrade and South Korea have highlighted (Nemeth 2020) that communities are unable to develop successful models of learning cities unless they cement their actions on bottom-up formations of skills and competence development from basic to work-based in a digitalised world.

Inclusive ways of community learning can better reach underrepresented groups of adults who want to develop and sustain their neighbourhoods through collecting and sharing knowledge (Ó Tuama 2020). Other examples in India, Palestine and the UK demonstrate that it is not the label itself but that smart and creative urban adult learning can be combined with needs of communities (Németh et al. 2021).

Therefore, we try to analyse the nature of learning cities by comparing Cork and Pécs in order to identify some basic conditions and requirements of keeping learning cities learner- and community centred.

Learning city evolution in progress

Learning cities has become a focus for research, development and innovation as a consequence of the Maastricht-process of EU countries leading up to the formation of lifelong learning policy orientations by 1996 and 1997 and through the

initiation of the first budget-period of the EU by using several funds, especially the European Social Fund.

The return of a forgotten initiative of learning cities, based on OECD models of educating cities dated back to the early 1970s, was a truly positive and rather inclusive approach to bridge social and economic aspirations around urban development with collective and collaborative mindset. However, a better use of human potentials has also signalled a stronger focus on building knowledge, skills and competencies both at individual and community levels. This opened doors to a more flexible and inclusive concept of lifelong learning to connect formal and non-formal grounds of learning and recognised several kinds of informal learning based on community capacities. Learning cities and regions became incorporated into emerging discourses on learning spaces, place management and social capital (International Conferences, PASCAL International Observatory website) as part of an accelerated dialogue on lifelong learning. As a consequence, not only economic but also social stakeholders and governmental bodies shared the view by the millennium that the EU would have to use models of learning cities and regions so as to achieve economic growth with sustainable development and social cohesion (EC's R3L initiative 2002).

As Longworth identified, the mid-1990s discourse on lifelong learning helped to rediscover learning regions as a marker of the *Age of Innocence*, leading to planning and initiating local and regional models to connect better education/training, governance and lifelong learning (Longworth 2003). In the second half of the decade, the European Lifelong Learning Initiative (ELLI) offered guidance to developing some of the early charters for learning regions – charters that demonstrated the commitment of a city-region to improving learning opportunities and methodologies for all its inhabitants. It resembled this – the grounds for a broad dialogue on promoting the culture of learning. Cities as far apart as Adelaide, Halifax in Canada, Espoo in Finland and Dublin applied this charter formula and exploited it for their own goals to develop lifelong learning in their communities and neighbouring regions.

In the middle of the same decade, the realisation of the European Year of Lifelong Learning in 1996 occurred – it was taken very seriously by ELLI and by relatively many universities – as there was a funding initiative and programme connected to it – yet, its value was soon neglected by many relevant organisations and institutions across Europe. However, the cornerstones of today's work on learning cities and regions are based in the early works on adult and lifelong learning that were given an impetus by the European Year. 1996 provided a renewed awareness of the impact of education and learning, particularly in view of the fact that a world of rapid political, economic, technological and environmental change in turn takes rather quick steps both in the practice of learning and in the provision of education. At the same time, a huge number of quality initiatives were either marginalised or ignored, and the process continued into *the age of experimentation* in the late 1990s when National Learning City networks began

to emerge – firstly in the United Kingdom and later in Finland and Sweden. Therefore, North European approaches signalled very much 'the centre of gravity' of lifelong learning and learning city focuses.

This was the same level of engagement and enthusiasm which drove a number of cities from the Scandinavian communities to make use of the model of the learning city-region so as to turn quality learning and education into a dynamic mood for economic growth, competitiveness and innovations combined with inclusive and sound attention to vulnerable social groups. Also, that approach formulated a certain commitment with a wider perspective to incorporate learning cities into the global campaign for lifelong learning within the international community.

With several distinguished exceptions, Southern, Central and Eastern Europe have taken much longer to realise the direct reward of creating learning cities and regions. In this *new age of experimentation*, Learning City-Region projects began to be financially supported – one of them, 'TELS – Towards a European Learning Society', delivered what it called a Learning Cities Audit Tool and analysed the performance of 80 European municipalities. Unsurprisingly, it reflected that the words 'Learning City and Learning Region' were almost unknown. Indeed, in more than two thirds of those 80 cities, they were completely missing. At this time, there were also several conferences and learning city launches – in places like Liverpool, Espoo, Edinburgh and Glasgow and many others. Learning Festivals celebrated the joy of learning in Glasgow and in Sapporo, Japan, right before the millennium.

At the time when Europe headed towards the new millennium, the *age of advance* was accelerated mainly by the European Commission's Lisbon agenda, which put lifelong learning at the forefront of European policy. The development of learning cities and regions was one key strategy of that policy – and so the European policy paper on the local and regional dimension of lifelong learning was published in 2002. This important document was built on the results of TELS and written by Norman Longworth. The document clearly stated that 'Cities and regions in a globalized world cannot afford not to become learning cities and regions. It is a matter of prosperity, stability, employability and the personal development of all citizens' (EC, 2002). These were indeed clear and forward looking words and a striking challenge to every local and regional authority that read them, which, because of the nature of information transmission, were unfortunately very few.

The OECD also geared up the process in 2001 with its learning regions project in five European regions – Jena in Germany, Oresund in Sweden and Denmark, Vienne in France, Kent in UK and Andalusia. Among its findings were, on the one hand, the perhaps surprising statement that secondary education would apparently be significantly important for regional development, and on the other, the more predictable one that there was a need to encourage creativity at all levels of education. This particular conclusion referring to regional development highlighted the influential role and potentials of public education upon the de-

velopment of basic and vocational skills amongst the members of individual and towards knowledge transfers within communities. This is a theme that crops up time and time again in learning region folklore – creativity, innovation, vision at all levels of education.

Despite the fact that many cities and regions are still well behind the mark after the millennium, the movement to create learning cities and regions threatened to become an avalanche – as a couple of examples among many, Germany established around 76 learning regions as part of the 'Lisbon-process', while every city, town and municipality in Victoria Australia became a learning entity. Moreover, the Chinese government decreed that every large city in China should become a learning city by 2010 and beyond. Not much later, the IDEOPOLIS was born, described by Tom Cannon and his collaborators as 'A City or Region whose economy is driven by the creative search for, and the application of, new ideas, thinking and knowledge, and which is firmly rooted to the creative transfer of ideas, to opportunities, to innovation, and eventually to production' (Cannon et al. 2003).

These initiatives accelerated most researchers into what might be called *the age of understanding* and many of them finally thought they got it – or knew, or thought they knew – what a learning region actually was, at a time when the number of European projects increased. From every part of the Commission – Learning Cities and Regions became included in the Framework research programmes and a lifelong learning element had to be included in the vast majority of the Commission's Social and Development Funding. Also, a great need emerged for tools and materials that would help cities and regions to come to that understanding.

Therefore, some relevant Socrates-funded projects developed those learning toolkits for city and regional management as well as learning materials to help them propagate the message to others. And yet, the OECD would have you believe that all regions seek to sustain economic activity through various combinations of lifelong learning, innovation and creative uses of information and communication technologies (OECD, Learning Regions 2000).

Since 2011, we have arrived in the *Age of Innovations* as learning city collaborations reached a level of character and complexity that made UNESCO start a Global Learning City Initiative so as to analyse the connections of urban-based community development, governance and lifelong learning with intercultural and intergenerational dimensions. This initiative provided good grounds for global networking amongst learning cities and the formerly Asian movement turned into a wider global networking by 2013 at the Beijing International Conference of Learning Cities. It moreover resulted in a declaration to describe major goals of promoting lifelong learning by building learning cities and communities under the UNESCO umbrella of the Global Network of Learning Cities – GNLC (GNLC – Beijing Declaration 2013). Arne Carlsen, the director of the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), and his team worked immensely to make this a reality both in policy and in collaborative contexts. UIL formulated several

descriptive documents as guidelines to support cities of different continents to build up their learning city models based on different composite elements and interests (UIL Guidelines 2015). Since Carlsen had arrived from adult education, it was not at all hard for him to recognise the values and power of learning cities to make use of adult and lifelong learning by building on various forms of knowledge transfers based on the needs of local citizens.

Learning cities and community development through adult and lifelong learning. The impact of PASCAL International Observatory in enhancing urban living through collaborative knowledge transfers

In order to understand why UNESCO incorporated the movement of learning cities into its activities and policy concerns around lifelong learning, particular attention should be placed on the PASCAL International Observatory. This globally driven international organisation was formed by former OECD researchers around CERI, the Center for Educational Research and Innovation, so as to make use of a non-governmental platform in the development of social capital, place management and lifelong learning right after the millennium (PASCAL's website).

PASCAL turned its attention to learning cities and its potential to integrate several dimensions of lifelong learning, for example, to underline the roles and responsibilities of higher education institutions, economic stakeholders and other respected local and regional bodies to take action in the advancement of the so-called *learning economy.* Its *broader conceptualisation,* the scope of actions and *value of learning goes well beyond a limited definition of industry clusters and issues of competitiveness, innovation* (as important as these are).

Due to the flow of learning initiatives, described by Yarnit (2000), Longworth (1999), Longworth and Franson (2001), Allison (2001) and others, learning makes its way through/in the community in different manners. With each of these activities, the community may learn and develop sustainably. Learning enables communities to face change, adapt and transform on their own. When the concept of learning cities and learning regions is understood in a broader framework, it opens up exciting potential and possibilities for many communities, particularly, when considered against reductionist narratives on exclusively economy-centred structure, by turning to more balanced models.

The impact of PASCAL can be grasped by the use of some of its models to combine different fields of learning city innovations for the sake of proper knowledge transfer through parallel collaborative actions for economic development, social cohesion and well-being. The EcCoWell model of PASCAL was firmly developed in order to make use of potentials of several stakeholders in a combined way to reach for economic growth, community actions for well-being.

One good example was the Irish city of Cork, where distinguished stakeholders, together with the local council, decided that they would take firm steps so as to implement EcCoWell-frame as one composite element of a learning city through collaborative actions.

The Cork Learning City development is cemented in a special learning environment to represent four circles of learning embedded into a community model. This model resonated strongly and was recognised globally through the UNESCO learning cities network and that of PASCAL International Exchange (PIE). Those circles of the learning environment demonstrate certain dimensions of a learning city which overlap with each other, however, signal some specific aspects at the same time. They are the Cork Learning Festival, the UNESCO Learning City Award and Growing Lifelong Learning in Cork, Learning Neighbourhoods as a pilot project of UNESCO in partnerships with PIE and, finally, EcCoWell, to reflect that learning cities should include environmental, economic, health, well-being and lifelong learning in order to achieve good societies (ÓTuama 2016; UIL 2019a).

The Lifelong Learning Festival of Cork has particular community routes and has been dedicated to participatory actions with intercultural and intergenerational aspirations. In this respect, adult and lifelong learning plays a specific role in forming its programmes and depends on the focus of raising participation in events, gatherings and local discoveries through collecting and sharing good knowledge and experience amongst members of the community based on learning. Moreover, the Festival connects ten Community Education Networks which were established upon the 2000 governmental paper *Learning for Life: White Paper on Adult Education.* (DES_White Paper 2000). These networks offer actions and programmes as part of the Festival and have their special approach to particular groups of the community, for example, disadvantaged groups. Distinguished stakeholder groups play an important role in the planning and achievement of their programmes.

Various forms and ways of communication are regularly used to reach out to different kinds of people. Therefore, not only modern and electronic communication but also traditional posters and brochures are used to reach potential visitors and participants. One has to point out that there is a significant free citizen engagement in the Festival based on the principles of equality and inclusion so as to provide an opportunity to participate in learning (Neylon/Barrett, 2013). In this regard, inclusiveness, free entry and open access for all are ongoing themes of the festival (Keane et al. 2013). The UNESCO Learning City initiative has also played a significant role in the achievements of the Cork Learning City developments. Both the establishment of the Cork Learning City Forum and the initiation of the Lifelong Learning Festival provided significant forces to realise the vision of people behind the original plans to make Cork a learning city and community. The attention of PASCAL towards learning city developments and innovative approaches made Cork become involved in its networking.

That step brought Cork close to international partnerships which soon accelerated engagement with UNESCO's agenda on learning cities in 2012. The example of Cork also reflects outstanding partnerships with extensive stakeholder groups so as to engage them with the mission and goals of the project. The Learning Neighbourhoods initiative signalled a serious focus on local people and especially on the needs of districts of the city and people living in those municipal areas of Cork with specific social, economic and cultural conditions and aspirations. There have been several impacts and challenges to the Cork Learning City initiative and project. But collective actions of the communities of the city strengthened alliances amongst participants and brought higher level institutions into contact with marginalised groups. UNESCO's interest may also help the renewal of the commitment of politicians and stakeholders to the initiative.

Cork may provide a good lesson for other cities which are about to expand their initiatives into a wider public project and movement: start small and build up systematically, keep participation voluntary, ask all your participants to publicise their events to provide a special ownership and belongingness to the programmes and networking. Another lesson is to make sure that the kinds of learning showcased are as broad as possible, do not restrict participation to the state sector, publicly recognise and thank all those who organise events and, finally, never forget that it is a festival – fun and celebration are a powerful means of changing attitudes to learning (Neylon 2016).

Combining aspirations of PASCAL and UNESCO – the example of Pécs

The Pécs Learning City-Region Forum was formally founded in the year of 2010 amongst 13 different institutions of education, training and culture, together with the local and regional authorities of Pécs and Baranya County and that of the Chamber of Commerce and Industry.

Based on a decade-old international project-based partnership to have dealt with Learning City-Region innovations in association with PASCAL and UIL, the University of Pécs and its Faculty of Adult Education and HRD re-initiated the establishment of the Pécs Learning City Region Forum in 2013 to develop a direct tool in certain areas of pedagogical/andragogical work targeting trainers, educators and facilitators of learning.

Projects like LILARA (Learning in Local and Regional Authorities), PEN-R3L (PASCAL University Network of Regions of Lifelong Learning), and Grundtvig R3L+ accelerated our partnership with the City of Pécs and its local authority together with several other distinguished stakeholders in education, training and culture. Those former PASCAL projects together with a special session of the Commission of Education (EDUC) of Committee of the Regions in 2006 and the 2007 PASCAL Conference in Pécs generated a good basis for fur-

ther platform building amongst relevant bodies engaged in effective knowledge transfer of lifelong learning activities (PASCAL Observatory 2007).

The Learning City-Region Forum identified some potential issues which accelerated the development of the learning city-region model of Pécs. On the one hand, the Forum renewed its membership in PASCAL International Observatory's Learning Cities Networks (LCN). More precisely, it integrated the Pécs Learning Festival programme into the group called "*Harnessing Cultural Policies in Building Sustainable Learning Cities"* in order to continue its ties to this international platform, which was formally established in 2007 when Pécs hosted PASCAL's annual international conference on learning city-regions (Németh 2016a).

Still in 2016, the University of Pécs initiated the realisation of close ties to UNESCO's Global Network of Learning Cities so as to prepare for the Global Learning City Award of UNESCO, which may help in further developing collaborative actions amongst key providers of lifelong learning in and around the city of Pécs. In this regard, the University of Pécs and the local authority/municipality of Pécs decided to launch a campaign for using the Learning City-Region Forum to establish an annual Learning Festival where both the concept and the three areas of action of the Forum can be multiplied into a real learning community of around 70 institutions and organisations under the same umbrella movement.

The Learning City Programme of Pécs identified its first *Learning* Festival in 2017 as a set of three thematic topics in order to offer flexible platforms to include each and all learning providers with their particular programmes based on the participation of local citizens from school-age to retirees. The goal was to represent a broad range of interests and, simultaneously, to incorporate different interests that were to be channelled into representative topics to signal both global and local focuses with popular calls. Those 2017 learning city topics were (UIL 2019b): *(1) Culture and arts; (2) Environment, green Pécs; and (3) Knowledge transfer and skills development.*

Those topics generated growing participation since more than 70 organisations and institutions got involved in the 130 programmes of the First Learning Festival on 15-16 September in 2017. One can estimate whether it was a good decision to have the House of Civic Communities take a central role in the organisation of the Learning Festival. But having evaluated the impact of the first Learning Festival, we can conclude that the learning community of Pécs has gained a lot from the formation of the Learning City model and its flagship initiative called the Pécs Learning Festival. I am concerned that this focus cemented a bottom-up approach based on trust and partnership, but the initiative could not prevent the lack of funding and limited political attention even though the City of Pécs received the Global Learning City Award on 18 September at the 3rd UNESCO International Conference on Learning Cities (Németh 2016b). The organisers of the Learning Festival had collected public proposals for topics of the Festival, and it was a great achievement that participating platforms of learning providers came to consensus to provide three authentic topics of lifelong

learning which would definitely meet the characteristics of Pécs as a city of culture, high culture influenced by multicultural, multi-ethnic and multilingual and multi-religious dimensions. This particular focus was highlighted in the GNLC reporting of Pécs as a Global Learning City and incorporated into the publication of UNESCO's Institute for Lifelong Learning and its website (UIL 2019c).

According to the key features of learning cities, the Learning City Programme of Pécs and its Learning Festival has emphasised, from its start, the connection and partnership building with local and regional businesses, corporations and other market-led groups like the local Chamber of Commerce and Industry (UIL 2015). This approach was highlighted through the process of organising the first learning festival in 2017 to initiate and promote the particular angle of business and economy-driven narratives, understanding the benefits of learning and development of skills. Companies like the local forestry group, the local public bus transportation corporation and the local powerplant joined the Festival with its programmes and learning models: environmental learning through the forest/woods, learning community skills on buses and learning new dimensions of the energy supplies for residential and business areas (Németh 2016c).

A necessary conclusion is that the initiation of the Learning Festival resulted in moving the notion of learning away from negative meanings and contexts. Moreover, it helped in increasing participation, emphasising the growing needs towards community learning, intergenerational collaborations and the inclusion of depressed, underdeveloped districts of the city. Those three topics helped to move Pécs in smart and creative directions with culture-based orientations (Németh 2016c). Finally, let us underline that the UNESCO Global Network of Learning Cities have generated two major clusters where many cities collaborate through advanced knowledge transfer and sharing good practices via webinars and other common actions.

These two clusters are:

- Education for Sustainable Development
- Health and well-being (Cork and Pécs have joined this cluster for the benefit of their stakeholders to promote healthy living, resilience and inclusion through lifelong learning activities at community levels.) (UIL's Learning City website)

Comparing Cork and Pécs as learning cities

While we try to underline here that learning cities and regions are worth to be included in comparative adult education research, our narrative comes from mere realities that learning cities today demonstrate a social, political and economic alliance to balance diverse needs through learning. This may bring about and support the development of open and inclusive societies with active citizens

opposite to closed and exclusive communities. Communities which label themselves as humanitarian and sustainable in social contexts have to recognise and support learning as a process and learning how to live together regardless of age, sex and social status.

Similarities and differences in the two city-based cases – and reasons behind them

Pécs and Cork are similar rural cities. They were both cultural capitals of Europe during the Lisbon-decade, Cork at the beginning and Pécs right at the very end. Pécs and Cork have made use of the particular values of their communities, traditions and cultural activities, institutions and other respected formations so as to reconceptualise their visions and mission through learning.

Pécs and Cork have built on the voluntary work and participation of their citizens to celebrate learning through a Learning Festival. Cork has already achieved several festivals, but Pécs has merely organised two of them and is currently launching the third one for late September of this year. Both Pécs and Cork have opened up to international partnerships and networking in learning city-region developments and innovations through PASCAL International Observatory, but Cork joined the PIE network, while Pécs was invited to the Learning Cities' Network (LCN) platform and its cultural platform of PASCAL. Both Pécs and Cork have focused primarily on the participatory aspect of learning city innovations. Therefore, they favoured the involvement of adult and lifelong learners in their programmes and events with specific focuses on intergenerational collaborations.

Finally, both Pécs and Cork have made use of their former cultural capital status to aspire for a learning city title and, consequently, to apply for being selected as a UNESCO Global Learning City and potentially be recognised with a special Global Learning City Award. As for the differences, Pécs is a relatively small town of 150,000 inhabitants, while Cork is a little larger with around 200,000 inhabitants. Cork has a rather developed and balanced structure of adult education institutions and associations, while adult learning and education in Pécs has a deformed and constrained structure, mainly focussing on VET and labour market trainings with state monopolies. Cultural institutions, organisations and civic, voluntary groups, in this respect, have special roles and functions to provide spaces and opportunities for atypical forms of learning in non-formal and informal settings.

Cork has developed its Learning Neighbourhood into a rather advanced stage, while in Pécs the level of trust and collaborations would make it hectic and unbalanced whether local initiatives of collaborations of neighbourhoods may survive more than 2–3 years. It is another way of learning to recognise the legitimation factor of community aspirations which provide rather strong bonds and trust between local government and CSOs both in Cork and Pécs. However,

it is still an undervalued principle to build communities upon local citizens' needs to enhance effective knowledge transfer through partnership amongst the social/community, economic and political. This is a focus Pécs can learn from Cork and other developed learning cities in Europe and beyond.

Recent outlooks for comparison – the community focus and the ALE context.

The recent Adult Education Academies of 2020 and 2022 integrated the theme of Learning Cities and Learning Communities into their comparative group work (JM UniWürzburg INTALL Academy – website). The 2020 platform provided a good opportunity to further explore some recent trends of learning cities across cultures. For example, an investigation into Palestinian cities and those from India put them into comparison with European cases from the UK and Hungary to identify similarities and differences. This resulted in a study on the implications of learning communities and community development with strong attention and inclusive approaches to learning needs of adults and their communities and nearby regions based on voluntary work with vulnerable groups of adults (Németh et al. 2021).

Another scope of this research focus is the impact of smart and creative orientations as narratives of learning cities. Examples from Espoo in Finland would highlight such focus in a good combination with community and cultural developments in the city (Erkkilä 2020). Also, Osborne has recently called for the importance of smart cities to rely on learning cities where adult and lifelong learning would provide a potential to make communities recognise the use and benefits of technology, digitalisation, scientific advancements and innovations (Osborne 2017).

Conclusion

Our examples may resonate the evolution of learning cities as connected to the expansion of lifelong learning where professional adult educators will have specific roles to generate public engagement in addressing skills developments from basic to vocational and life-skills, as well as active citizenship and community care with intercultural and intergenerational dimensions. Learning cities, in our understanding, have been collaborating with adult learning and education since those five benchmarks of learning cities, addressed by UIL in 2013, depend on advanced adult and community education and lifelong learning based on partnerships across and beyond sectors of education, economies, cultures, arts, health

and well-being and matters of sustainability (UIL 2015). We are concerned that universities have an important role both in the promotion of and in comparative research and innovation of learning cities which demand mutuality, trust and collaborations around collecting and sharing knowledge and skills.

Reference

Allison, J./Keane, J. (2001): Evaluating the role of the Sunshine Coast University (USC) in the regional economy. In: Local Economy 16, 2, pp. 123–141.

Department of Education and Science (2000): *Learning for Life: White Paper on Adult Education.* Government of Ireland: Dublin Source: Learning for Life White Paper on Adult Education (PDF 720KB) (assets.gov.ie) [Accessed: 20.01.2022].

European Commission (2002): European Networks to promote the local and regional dimensions of Lifelong Learning. The R3L initiative. Call for Proposal. (EAC/41/02) – (2002/C 174/06). Brussels: EC.

Erkkilä, K. (2020): The City of Espoo develops as sustainable city. In: Studies in Adult Education and Learning 26, 1, pp. 85–97.

Cannon, T. et al (2003): *'Welcome to the Ideopolis',* Work Foundation Working Paper, London: The Work Foundation.

The 2013 Beijing Declaration on Building Learning Cities. In: UNESCO UIL (2015) *UNESCO GNLC – Guiding Documents* Hamburg: UIL, pp. 5–8.

JMU INTALL Academies – website – Source: Home – Adult Education Academy (uni-wuerzburg.de) [Accessed: 20.01.2022].

Keane, P./Lane, Y./Neylone, T/Osborne, M. (2013): The Learning Festival: Pathway to Sustainable Learning Cities? In: Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education, pp. 90–99.

Longworth, Norman (2006): Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government. Abingdon: Routledge.

Longworth, N./Franson, L. (2001) (Eds): The TELS Project Towards a European Learning Society. Final Report, European Commission, Socrates Program, European Lifelong Learning Initiative.

Németh, B. (2016a): Choices for and Barriers to a Learning City. Developments of the Pécs Learning City – Region Forum. *Revista de Stiintele Educatiei/ Journal of Educational Sciences 2,* 34, pp. 41–49.

Németh, B. (2016b): New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning through Learning Cities and Regions. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung 11,* 3–4, pp. 67–77.

Németh, B. (2016c): Challenges and Opportunities for Innovations in Learning City – Region Developments in Pécs, Hungary. New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning. In: Pejatović, A./Egetenmeyer, R./Slowey, M. (Eds.): *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality*. Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, pp. 195–212.
Németh, B. (2020) (Ed.): Learning Cities: an Influential Topic for Adult Education and Learning. Drawing Attention to Inclusion, Collaboration and Innovation Studies in Adult Education and Learning/Andragoska Spoznanja Vol 26, 1, ISSN 1318-5160.
Neylon, T./Barrett, D. (2013, 2020): *How Cork applied the EcCoWeLL approach to developing holistically as a learning city?* Source: Why Cork has embraced the EcCoWeLL approach – a short reflection (corklearningcity.ie) [Accessed: 20_01_2022].
Neylon, T. (2016): Case Study 06 Ireland – Cork In: Valdes-Cotera, R./Longworth, N./Lunardon, K./Wang, M./Jo, S./Crowe, S. (eds.): *Unlocking the Potential of Urban Communities. Case Studies of Twelve Learning Cities.* Hamburg: UIL, pp. 72–84.
Osborne, M. (2017): *Are Smart Cities Learning?* Keynote presentation at the Pécs Learning City Conference on *Learning Cities and Culture Working Together*_20_09_2018
Ó Tuama, S. (2016): Cork Learning City: Building a Community Wide Learning Environment. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung 3–4,* 11, pp. 78–83.
Ó Tuama, S. (2020): Learning Neighbourhoods: Lifelong Learning, Community and Sustainability in Cork Learning City. In: Studies in Adult Education and Learning 26, 1, pp. 53–67.
PASCAL website – PASCAL International Observatory | A worldwide perspective on local possibilities... (pascalobservatory.org) [Accessed: 20_01_2022].
PASCAL Observatory 2007 Pécs Conf – Source: 5th PASCAL Observatory International Conference – Life-Long Learning in the City-Region | PIE [Accessed: 20_01_2022].
Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) Learning Regions and Cities: Knowledge, Learning and regional Innovation Systems. Paris: OECD.
UNESCO (2017): *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action* Hamburg: UIL, Source: Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action | UIL (unesco.org) [Accessed: 20_01_2022]
UNESCO UIL (2015): *UNESCO GNLC – Guiding Documents* Hamburg: UIL, pp. 9–18.
UIL. (2019a): Cork, Ireland. Source: http://uil.unesco.org/city/cork [Accessed: 20_01_2022].

UIL. (2019b): Pécs, Hungary. Source: http://uil.unesco.org/city/pecs [Accessed: 20_01_2022]
UIL. (2019c): UNESCO Global Network of Learning Cities. Source: http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities [Accessed: 20_01_2022].
Yarnit, M. (2000): Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning communities, DFEE, London.

Kollaboratives Lernen im Kontext der internationalen Bildungszusammenarbeit am Beispiel des EU-Projekts „CONTESSA“

Andreas Dürrschmidt, Christian Müller

1 Internationale Weiterbildungskooperationen im Hochschulwesen – Das „CONTESSA“-Projekt

„CONTESSA“ („**Co**ntemporary **Te**aching **S**kills for **S**outh **A**sia“) ist ein durch die EU finanziertes „Erasmus+“-Projekt für den Kapazitätsaufbau im Hochschulbereich. Diese internationale Weiterbildungskooperation wird durch den Zusammenschluss von mindestens zwei EU-Programmländern (im vorliegenden Fall Österreich und Deutschland) und mindestens zwei förderfähigen außereuropäischen Partnerländern (im vorliegenden Fall Kambodscha und Sri Lanka) realisiert (vgl. Europäische Kommission 2021: 339). Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines Bildungsprogramms für die Lehrer*innenbildung im Primarbereich in beiden asiatischen Partnerländern. Dabei geht es um den Ausbau von zeitgemäßen Lehrkompetenzen bei (zukünftigen) Lehrenden im Sinne internationaler Standards zur Lehrer*innenbildung (vgl. Hummel 2018: 40f.). Neben diesem primären Bildungsprogramm wurde ein Multiplikatorenprogramm entwickelt. Dieses „train-the-trainer“-Programm folgt der Idee eines Kaskadenmodells und richtet sich an die mit der Ausbildung von Lehrer*innen befassten Personen (insbesondere die Mitarbeitenden der beteiligten Hochschulen und Lehrer*innenbildungszentren) (vgl. ebd.: 41). Diese Zielgruppe soll einerseits im Rahmen von Workshops befähigt werden, als Multiplikatoren das primäre Bildungsprogramm im jeweiligen nationalen Kontext anzuwenden und weiterzuentwickeln, andererseits soll das „train-the-trainer“-Programm Themen abdecken, die mit den Partnerländern und der Zielgruppe gemeinsam im Rahmen von Bedarfserhebungen eruiert wurden. Es geht in dem vorliegenden Beitrag darum, dieses Weiterbildungsformat auf seiner mikrodidaktischen Ebene unter Nutzung eines Ansatzes zum kollaborativen Lernen und im Kontext der internationalen Bildungszusammenarbeit anhand eines konkreten Beispiels vorzustellen und kritisch zu reflektieren.

Unter Multiplikatoren (lat. „multiplicare“ = vermehren, vervielfältigen, vervielfachen) verstehen wir Personen und Institutionen, die die im Projekt entwickelten Module an andere Personen und Institutionen weitergeben, diese bei der Implementierung der Module (der primären „CONTESSA“-Module zur Lehrer*innenbildung ebenso wie das „train-the-trainer“-Programm) beraten und unterstützen und dazu befähigen, ebenfalls in der Rolle als Multiplikatoren die entwickelten Module sowie das gesamte „train-the-trainer“-Programm weiterzuentwickeln und weiter zu verbreiten. Mit diesem Ansatz wird der Forderung der Europäischen Kommission entsprochen, wonach durch Sicherstellung von Multiplikatoreffekten Projektergebnisse auf sektoraler, nationaler und internationaler Ebene ausgeweitet und wiederholt werden sollen (vgl. 2021: 342). Mit der Ausdehnung des „train-the-trainer“-Programms auf Inhalte, die über die Implementierung des im Projekt entwickelten primären Bildungsprogramms hinausgehen und ausdrücklich auf im Rahmen einer umfangreichen Erhebung (s.u.) sichtbar gemachte Bildungsbedürfnisse der Zielgruppe abheben, zielt das Projekt auf einen Ausbau von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter (LBE). Gemäß dem „Weltbericht zur Erwachsenenbildung“ der UNESCO aus dem Jahr 2021 kann das SDG 4 der Vereinten Nationen, also die Sicherstellung einer inklusiven und hochwertigen Bildung und die Ermöglichung Lebenslangen Lernens, nur erreicht werden, wenn LBE weiter und umfassend ausgebaut wird (UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen 2021: 180). Zugleich verweisen die „GRALE“ („Global Reports on Adult Education“) darauf, dass zwar Fortschritte in Bezug auf LBE erzielt, die mit dem SDG 4 verbundenen Maßgaben aber bei weitem nicht erreicht worden seien (ebd.).[1] Fortschritte bezögen sich zudem eher auf Grundbildung, kaum aber auf berufliche Weiterbildung wie im hier diskutierten Projektkontext. Das „train-the-trainer“-Programm kann vor diesem Hintergrund als Beitrag verstanden werden, die formulierten Zielvorgaben zu verfolgen. Für die Umsetzung des „train-the-trainer“-Programms wurde ein kooperativer Ansatz gewählt, der sicherstellt, dass alle beteiligten Projektpartner gleichermaßen inkludiert und in die Pflicht genommen werden, sich an der Programmentwicklung und durchführung zu beteiligen und somit einen Modellübertragung der Programm- auf die Partnerländer auszuschließen. Für die mikrodidaktische Realisierung verständigten sich die Partner auf einen kollaborativen Ansatz, der, wie im Folgenden zu zeigen ist, für das Lernen unter erwachsenen Peers besonders geeignet ist.

1 Allerdings muss erwähnt werden, dass die „GRALE“ verschiedener Kritik ausgesetzt sind. Nicht zuletzt ist einzugestehen, dass ihr Erhebungsdesign ungeeignet ist, eine umfassende Auskunft über die Erwachsenenbildung und ihre verschiedenen Teilaspekte innerhalb der befragten Länder zu geben (Walters 2020: 3).

2 Kollaboratives Lernen – Theoretische Perspektiven und Begründungen

Bei der Auseinandersetzung mit kollaborativem Lernen erweist sich eine definitorische Klärung *kooperativen* Lernens als notwendig, das dies die Voraussetzung für kollaborative Lernprozesse ist. Häufig werden beide Begriffe synonym gebraucht Jedoch zeigt die Forschung, dass sich beide Lernkonzepte voneinander abgrenzen lassen (vgl. z.B. Johnson/Johnson 2005: 18f.; Damon/Phelps 1989: 9f.; O'Donnell et al. 1986: 169). Kooperatives Lernen bedeutet im Wesentlichen, dass mindestens zwei Personen für das Erreichen gemeinsamer Ziele zusammenarbeiten. Dabei soll ein Ergebnis entwickelt werden, von dem das Individuum, aber auch die gesamte Gruppe profitiert (vgl. z.B. Johnson/Johnson 2005: 16; O'Donnell et al. 1986: 169). Hieraus resultiert einerseits die Verantwortung eines jeden Gruppenmitglieds, im Interesse der Gruppe zu handeln; andererseits trägt die Gruppe zugleich Verantwortung für die Zielerreichung der einzelnen Mitglieder (vgl. Johnson/Johnson 2005: 18). Die hier zugrundeliegende Kooperation bildet die Basis für das kollaborative Lernen. Es zeigen sich jedoch Unterschiede in der Art der Zusammenarbeit der einzelnen Gruppenmitglieder. Während unter Kooperation und kooperativem Lernen prinzipiell auch ein arbeitsteiliges Setting verstanden werden kann, bei dem je nach Interesse oder Expertise Aufgaben in Komponenten zergliedert und individuell gelöst werden, so arbeiten beim kollaborativen Lernen alle Gruppenmitglieder zeitgleich an derselben Aufgabe bzw. versuchen, eine Aufgabe gemeinsam zu erledigen (vgl. Damon/Phelps 1989: 13).

Weiterhin weist das kollaborative Lernen neben der *positiven Interdependenz* (der gegenseitigen Abhängigkeit der Lernziele des Subjekts und der Gruppe insgesamt) einige weitere Merkmale auf, die zugleich Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit sind. So beruhen die Beziehungen unter den Lernenden auf *Symmetrie*, d.h. die Handlungsmöglichkeiten sind für alle weitestgehend gleich – ungeachtet von Alter, Status und anderen (beispielsweise beruflichen) Hierarchiegefällen (vgl. z.B. Dillenbourg 1999: 9; Damon/Phelps 1989: 13). Die Lernprodukte sind bestimmt durch *Aushandelbarkeit,* d.h. jedes Gruppenmitglied sollte persönliche Meinungen und Ansichten mit einbringen können (vgl. Dillenbourg 1999: 13), und es geht nicht um die Herausstellung des „one best way". Das Verhältnis der Lernenden beruht überdies auf *Gegenseitigkeit,* die sich durch den unmittelbaren Einfluss, den ein Mitglied auf ein anderes bewirken kann, äußert (vgl. Damon/Phelps 1989: 13). Das setzt zugleich eine *synchrone Kommunikation* und *Interaktion* voraus (vgl. z.B. Dillenbourg 1999: 11f.; Johnson/Johnson 1991).

Das kollaborative Lernen lässt sich vielfältig konzeptualisieren, wobei ein Großteil der theoretischen Zugänge auf Lern- und Motivationstheorien basieren – mit einem klaren Fokus auf (früh)kindliche Entwicklungsprozesse (vgl. z.B. Vygotsky 1978: 84ff.) und asymmetrische Interaktionsgefüge. Dabei wird

die Artikulationsfähigkeit von Erwachsenen und das eher gleichberechtigte erwachsenenpädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Grotlüschen/Pätzold 2020: 19) häufig vernachlässigt. Zugleich zeigt sich, dass klar eingegrenzte Lerntheorien nur eine eingeschränkte Perspektive auf den Lernprozess zulassen und unter Umständen relevante Ebenen nicht berücksichtigen (vgl. z. B. Grotlüschen/Pätzold 2020: 35f.; Illeris 2009: 8f.; Jarvis 2009: 23). Zunächst stellt sich also die Frage, welche Perspektive auf das Lernen mit Peers eingenommen werden soll, ehe theoretische Zugänge konkretisiert werden können. Wie beschrieben ist ein Grundprinzip kollaborativen Lernens die positive Interdependenz, d.h. die Kopplung eigener Ziele an den Erfolg der Gruppe, was in Kontrast zum kompetitiven Gedanken eines Wettbewerbs (negative Interdependenz) steht (vgl. Johnson/Johnson 2005: 18). Zur Erklärung dieses Prinzips dienen u. a. sozial- und motivationspsychologische Ansätze. Eine Annahme besteht darin, dass individuelle Lernprozesse durch die Erwartung einer erfolgreichen Gruppenleistung, in welcher der Beitrag aller Individuen stellvertretend anerkannt wird, verstärkt werden können. Der Fokus liegt demnach auf der persönlichen Lernmotivation, die auf einer „interpersonal reward structure" oder „cooperate incentives" basiert (vgl. Slavin et al. 2003: 179). Ebenso kann diese positive Interdependenz auch durch sogenannte Gruppenkohäsion entstehen – ein Phänomen, das aus der Sozialpsychologie stammt: Die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Gruppenmitgliedern geschieht hier weniger, wie oben genannt, aus persönlichem Anreiz heraus, sondern auf Grundlage eines Solidaritätsgefühls, d.h. eines Füreinander-Einstehens, verbunden mit dem aufrichtigen Interesse am Erfolg anderer Peers derselben Gruppe (vgl. ebd.: 180f.).

Die oben genannten Erklärungsansätze betrachten Motivation als Motor für effektives Lernen in Gruppen. Zugleich vernachlässigen sie kognitive Prozesse und deren Bedeutung für das Generieren von Lernergebnissen (vgl. Hmelo-Silver/O'Donnel 2013: 6). Eine Möglichkeit, den Fokus auf kognitive Prozesse zu stärken, ist die Perspektive der kognitiven Restrukturierung und Elaboration (vgl. Slavin et al. 2003: 183). Hierbei wird unterstellt, dass der Austausch mit Peers zu einer Intensivierung der kognitiven Informationsverarbeitung führt und es dabei zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand kommt, z. B. indem Sachverhalte vor der Gruppe in eigenen Worten beschrieben und dabei gegebenenfalls neu strukturiert werden (vgl. O'Donnel et al. 1987: 170). Die Gruppe dient in diesem Fall als „Katalysator" für individuelle Lernergebnisse. Besonders im Kontext internationaler Zusammenarbeit werden die Vorteile von Arbeit und Lernen in Gruppen gewürdigt:

> „Group work enables the students to develop their own knowledge by linking new ideas to their prior learning and experiences. Such a process empowers students to perform beyond their current level" (Jean-Francois/Schmidt-Lauff 2020: 54).

Kognitive Perspektiven spielen ebenso im erfahrungsbasierten Lernen, das die konkrete Erfahrung als Ausgangspunkt für reflexives Lernen sieht, eine wesentliche Rolle. Mit dem Anspruch, ein möglichst umfassendes und mehrperspektivisches Verständnis von Lernen zu etablieren, hat David A. Kolb ein Modell entwickelt, das Wahrnehmung, Kognition, Verhalten und Erfahrung integriert und dabei die Konstruktion von Wissen zusätzlich an informelle Lernkontexte bindet (vgl. 2015: 31). Lernen wird hierbei als zyklischer, erfahrungsbasierter und reversibler Prozess verstanden: „Learning is described as a process whereby concepts are derived from and continuously modified by experience“ (ebd.: 37). Erworbenes Wissen ist dementsprechend nicht starr, sondern kann durch Erfahrungen geformt und angepasst werden, was wiederum zu neuen und erweiterten Erkenntnissen führen kann (vgl. ebd.: 49). Diese Perspektive ist in besonderer Weise anschlussfähig für Lebenslanges Lernen, bei welchem der Anschluss an vorausgehende (Lern)Erfahrungen als integraler Bestandteil des Lernens (Erwachsener) gesehen wird (vgl. Grotlüschen/Pätzold 2020: 36). Dadurch ist neben einer theoretischen Grundlage zur Erforschung erfahrungsbasierten Lernens auch ein Modell für die Anwendung in der Erwachsenenbildung geschaffen worden (vgl. Knowles et al. 2015: 182).

Kolb gelingt es mit Hilfe seiner Experiential Learning Theory, einzelne Lerntheorien in ein umfassenderes Erklärungsmuster zu integrieren. Lernen hat hiernach seinen Ausgangspunkt in konkreten Erfahrungen. Damit folgt Kolb der Logik Piagets (vgl. Grotlüschen/Pätzold 2020: 36), der die konkrete Erfahrung und ihre Reflexion als Fundament für den Ausbau stabiler Wissensstrukturen begreift (vgl. Piaget 1991: 25f.). Piaget plädiert für ein konstruktivistisches Lernparadigma, das kognitive Entwicklungen auf Interaktionen mit der Umwelt zurückführt. Neue Erfahrungen werden hierbei in vorhandene Wissensstrukturen eingefügt (Assimilation) oder sind Impulse für die Anpassung bereits bestehender Schemata (Akkommodation) (vgl. Piaget 1991: 32ff.; Illeris 2009: 12f.). Kolb nutzt hierfür das Konzept der abstrakten Begriffsbildung („abstract conceptualization“). Aus entwicklungspsychologischer Perspektive strebt das Lernsubjekt nach kognitiver Balance (Äquilibrium). Lernprozesse werden nicht nur begünstigt, wenn diese Balance gestört wird, sondern auch und besonders bei dem Versuch, sie wiederherzustellen. Hierin liegt das besondere Potenzial kollaborativer Lernarrangements: In der aktiven Auseinandersetzung mit anderen Peers werden häufig Anlässe geschaffen, die dieses Äquilibrium erschüttern (z. B. durch verschiedene Erfahrungen, konträre Sichtweisen, unterschiedliche Lösungsansätze). Diskussionen und ausgewählte Lernaktivitäten können dabei helfen, ein neues Verständnis zu entwickeln und somit das eigene kognitive Gleichgewicht wiederherzustellen (vgl. Hmelo-Silver/O’Donnel 2013: 6). Das Aufbrechen eines existierenden kognitiven Schemas, wie es bei der Akkommodation der Fall ist, kann gerade für Erwachsene sehr fordernd sein und ein hohes Maß an Akzeptanz abverlangen, damit die gewünschten Lernergebnisse vom Lernsubjekt nachhaltig internalisiert werden können (vgl. Illeris 2009: 13).

Auch wenn die Schritte im Experiential Learning Cycle eine gute Basis für die Erklärung eines zyklischen Lerngeschehens bieten, so wirken die einzelnen Schritte recht schematisch (vgl. Grotlüschen/Pätzold 2020: 36). Jarvis kritisiert den linearen Verlauf von Kolbs Modell, das die Möglichkeit alternativer Routen vernachlässige. Zugleich betont er die Bedeutung von Interaktion und sozialen Beziehungen, die bereits bei lernpsychologischen Annäherungen, aber auch bei Kolb vernachlässigt würden. So sei bereits die konkrete Erfahrung als Ausgangspunkt von Lernen eine soziale Erfahrung (vgl. Jarvis 2009: 23). Ebenso unterliege die Konstruktion von neuem Wissen dem sozialen Einfluss, in welchen sie eingebettet sei (vgl. Illeris 2009: 9; Jarvis 2009: 27) – eine für kollaborative Lernszenarien nicht unwesentliche Erkenntnis. Jarvis entwickelt Kolbs Modell weiter und ergänzt dieses u. a. um die Person als ein wichtiges Bindeglied, das als lernende Instanz am Beginn und Ende jedes Lernprozesses steht. Ziel ist ein möglich ganzheitliches Lernverständnis:

> „Human learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformes cognitively, emotively or practically […] and integrated into the individual persons biography resulting in a continually changing (or more experienced) person“ (Jarvis 2009: 25).

Ein ähnlich holistisches Lernverständnis findet sich bei Knud Illeris, der Elemente der oben genannten Definition in sein Verständnis über die Struktur des Lernens integriert; dabei jedoch die kognitive Dimension („content“) und die emotional-volitive Seite des Lernens („incentive“) als gleichwertig betrachtet (vgl. Illeris 2009: 9f.). Zudem bietet die Integration einer lernenden Person nun die Möglichkeit, Lernprozesse biographisch und Lernen als potenzielle Transformation des lernenden Subjekts zu verstehen (vgl. Illeris 2009: 14; Jarvis 2009: 29). Es bleibt jedoch fraglich, inwieweit bei kurz angelegten kollaborativen Lernszenarien schon von transformativem Lernen gesprochen werden kann. Wie kollaboratives Lernen im Kontext internationaler Bildungszusammenarbeit praktisch forciert werden kann, wird exemplarisch im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

3 Kollaboratives Lernen und Arbeiten an einem Beispiel der internationalen Bildungszusammenarbeit

Nur auf den ersten Blick kann das „train-the-trainer"-Programm auf ein Vehikel reduziert werden, dem lediglich die Aufgabe zuteilwird, das Kernziel des Projekts (die „CONTESSA"-Module) in den jeweiligen Institutionen zu implementieren. Damit sich der im Projekt vertretene erwachsenenpädagogische Anteil nicht als reines Instrument begreift, vielmehr Akteure und Inhalte kritisch reflektiert (Schreiber-Barsch 2020: 18), wurde die Etablierung eines Programms verfolgt, dessen Form (d.h. einschließlich der didaktischen Entscheidungen) und Inhalte sich aus den artikulierten Bedürfnissen der Zielgruppen speisen. Für die Entwicklung des „CONTESSA" „train-the-trainer"-Programms stellte sich hierbei also nicht nur die Frage, welche konkreten Lernszenarien kollaboratives Lernen unterstützen können, sondern ebenso, wie diese Szenarien kooperativ zu entwickeln sind. Gemeinsam mit den Partnerländern wurden hierfür für jedes Land Umfeldanalysen verfasst, die die jüngere Geschichte, Stakeholder und Bildungssysteme charakterisieren. Die sich anschließende Bedarfsentwicklung wurde mit Hilfe von Fokusgruppeninterviews (je 4–10 Personen, Kambodscha: N = 29, Sri Lanka: N = 42) u. a. mit Lehrerbildner*innen der Trainingszentren und Hochschulen umgesetzt. Wenngleich es sich bei Projekten der internationalen Bildungszusammenarbeit nicht um Forschungsprojekte im engeren Sinne handelt und dadurch auch die für beispielsweise umfassende Transkription notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung standen, galt es, für den Kontext angemessene forschungsmethodische Verfahren anzulegen. So führten die Umfeldanalysen zu einer Fragensammlung, die anschließend entlang der SPSS-Methode geprüft, strukturiert und zusammengefasst wurde (Helfferich 2011: 182ff.). Die ermittelten Themen wurden geclustert und anschließend mit Hilfe eines Online-Surveys und weiteren Einzel- und Fokusgruppeninterviews (Flick 2007: 60) mit Akteuren auf Staats- und Provinzebene sowie Mitarbeitenden der vertretenen Partnerhochschulen validiert. Das Sampling erfolgte theoretisch und sollte innerhalb der genannten Gruppen entlang des Wohnorts (Stadt vs. Land, Alter sowie Geschlecht) möglichst heterogen ausgeprägt sein. Tatsächlich dominierten innerhalb der Gruppe der Studierenden die Frauen deutlich, während unter den Lehrerbildner*innen ein relativ ausgeglichenes Verhältnis der Geschlechter vorlag. Die unsystematische Auswertung beschränkte sich auf eine dennoch ausführliche tabellarische Zusammenfassung der Diskussionsresultate und Aussagen der Teilnehmenden. Die jeweiligen Berichte können auf der Projektwebseite[2] eingesehen werden. Abbildung 1 zeigt eine Übersicht über die finalen Workshopinhalte.

2 www.contessa-project.eu

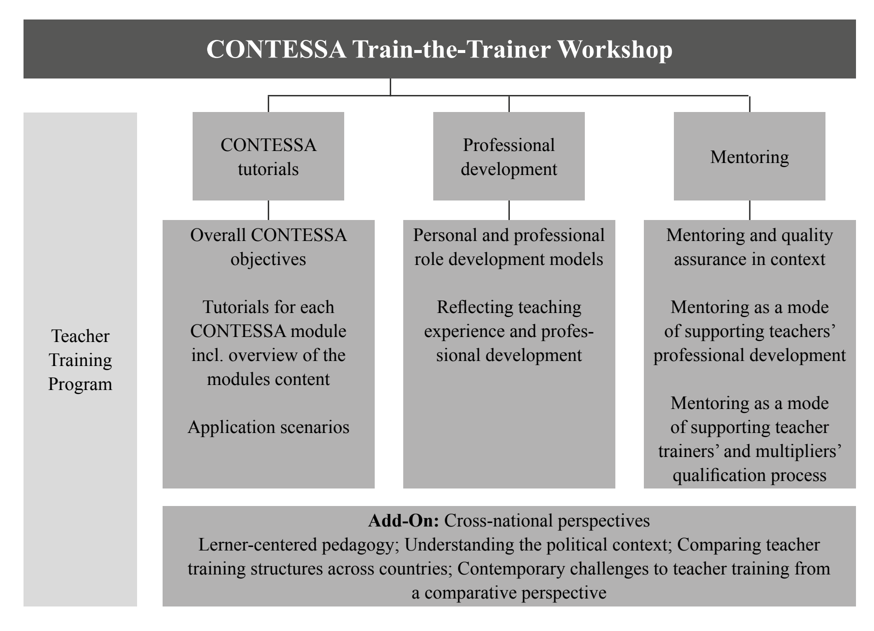


Abbildung 1: Workshopinhalte des „train-the-trainer"-Programms
Quelle: Eigene Darstellung

Die Workshops wurden zunächst als Präsenzveranstaltungen geplant, jedoch im Jahr 2021 pandemiebedingt online durchgeführt.[3]

Mit Fokus auf mikrodidaktische Entscheidungen zur Forcierung kollaborativen Lernens kommt im genannten Projekt Fallstudien eine besondere Bedeutung zu. Insbesondere Fallarbeit und Fallstudien finden in der Erwachsenenbildung (bzw. in Case Studies im Rahmen wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung) „seit Jahrzehnten vor allem als Methode der Wissenserprobung oder als Ausgangspunkt systematischer Wissensaneignung Verwendung" (Straßer 2011: 58). Das ist kaum überraschend, denn insbesondere das kooperative Lernen in Peers ist besonders geeignet, authentische Fälle vor dem Hintergrund der individuellen Erfahrungen und subjektiven Deutungen untereinander zu erörtern und Strategien und Lösungen zu diskutieren. Nicht nur die verschiedenen Erfahrungen und etwaige Strategien werden dabei zur Disposition gestellt, vielmehr sollen gezielt subjektive Theorien und Handlungswissen (im Sinne der Störung kognitiver Balance, des Äquilibrium s.o.) erschüttert und reflektiert werden. Die Nutzung von Fallstudien im Kontext des kollaborativen Lernens erschöpft sich nicht in

3 Eine Durchführung in Präsenz ist für den Zeitraum April/Mai 2022 avisiert.

der Entwicklung und Diskussion von Strategien oder dem Austausch von Best Practices. Fallstudien können auch als Problemfindungsfall (Case Study Method), Entscheidungsfall (Case Method), Beurteilungsfall (Case Problem Method), Informationsfall (Case Incidient Method) oder Untersuchungsfall (Project Method) Anwendung finden (Heimerl/Loisel 2005: 46ff.).

4 Fazit

Kollaboratives Lernen ist zwar keine didaktische Theorie, kann jedoch als Lehr- und Lernkonzept auf eine breite Basis lerntheoretischer sowie kognitions, motivations- und sozialpsychologischer Begründungen verweisen. Gleichwohl die Ursprünge dieses Konzepts u. a. noch auf die Arbeiten Vygotskys (1978) zurückgehen, stellt es sich als anschlussfähig für neuere lerntheoretische Diskussionen (z. B. Illeris 2009; Jarvis 2009; Kolb 2015) heraus. Im Kontext internationaler Bildungszusammenarbeit bietet die Nutzung eines kollaborativen Ansatzes besondere Vorteile, wenn es um die Entwicklung und Umsetzung eines erwachsenenpädagogischen Angebots geht. Nicht nur erweist sich der Fokus auf positive Interdependenz in kooperativen Gruppenarbeiten als sinnvolle und begünstigende Perspektive des gemeinsamen Arbeitens; in der methodischen Umsetzung mit Fallstudien gelingt es zudem, die Teilnehmenden als Expert*innen einzubinden, subjektive Deutungen und Erfahrungen zu berücksichtigen und explizit zu machen, Aktivität und Mitarbeit zu fördern sowie mit Hilfe authentischer Fälle die praktische Verwertbarkeit des Gelernten zu erhöhen.

Literatur

Damon, William/Phelps, Erin (1989): Critical Distinctions Among Three Approaches to Peer Education. In: International Journal of Education Research 13, 1, S. 9–19.

Digel, Sabine (2012): Kooperatives fallbasiertes Lernen: Die Bedeutung von Gruppenprozessen für die Kompetenzentwicklung Lehrender. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 3, S. 42–52. http://www.die-bonn.de/id/31124 [Zugriff: 28.01.2022].

Europäische Kommission (2021): Erasmus + Programmleitfaden. Brüssel. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmusplus-programme-guide_de.pdf [Zugriff: 28.01.2022].

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rohwolt.

Grotlüschen, Anke/Pätzold, Henning (2020): Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer). Bielefeld: wbv Media.

Heimerl, Peter/Loisel, Oliver (2005): Lernen mit Fallstudien in der Organisations- und Personalentwicklung. Anwendungen, Fälle und Lösungshinweise. Wien: Linde.

Helfferich, Cornelia. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Hmelo-Silver, Cindy E./O'Donnell, Angela M. (2013): Introduction: What is Collaborative Learning? An Overview. In: Hmelo-Silver, Cindy E./Chinn, Clark A./Chan, Carol/O'Donnell, Angela M. (Hrsg.): The International Handbook of Collaborative Learning. New York/London: Routledge.

Hummel, Sandra (2018): Teaching International – Higher Education in Kambodscha und Sri Lanka. In: Weiterbildung 6, 1, S. 38–41.

Illeris, Knud (2009): A comprehensive understanding of human learning. In: Illeris, K. (Hrsg.): Contemporary Theories of Learning. Learning theorists in their own words. Routledge: London/New York, S. 7–20.

Jarvis, Peter (2009): Learning to be a person in society: learning to be me. In: Illeris, K. (Hrsg.): Contemporary Theories of Learning. Learning theorists in their own words. Routledge: London/New York, S. 21–34.

Jean-Francois, Emmanuel/Schmidt-Lauff, Sabine (2020): Facilitating comparative group work in adult education. In: Egetenmeyer, Regina/Boffo, Vanna/Kröner, Stefanie (Hrsg.): International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education, Band 12. Florence: Firenze University Press (Studies on Adult Learning and Education), S. 51–65.

Johnson, David W./Johnson Roger T./Holubec, Edythe (2005): Kooperatives Lernen, Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte: Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Kasl, Elizabeth/Yorks, Lyle (2002): Collaborative inquiry for adult learning. In: New Directions for Adult and Continuing Education 94, S. 3–12. DOI: 10.1002/ace.54.

Knowles, Malcolm S. (2015): The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8. Auflage. London/New York: Routledge.

Kolb, David A. (2015): Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. 2. Auflage. New Jersey: Pearson Education.

O'Donnell, Angela M./Danseraeu, Donald F./Hythecker, Velma .I./Larson, Celia O./Rocklin, Thomas .R./Lambiotte, Judith G./Young, Michael D. (1986): The Effects of Monitoring on Collaborative Learning. In: Journal of Experimental Education 54, 3, S. 169–173.

Piaget, Jean (1991): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Ungekürzzte, durchges. Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Schreiber-Barsch, Silke (2020): Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit. Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess. In: weiterbilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1, S. 17–20.
Slavin, Robert E./Hurley, Eric A./Chamberlain, Anne (2003): Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. In: Reynolds, William M./ Miller, Gloria E. (Hrsg.): Handbook of Psychology. Band 7. Educational Psychologoy. New Jersey: John Wiley, S. 177–198.
Straßer, Peter (2011): Betriebliche Fallarbeit. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4, S. 58–68.
UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (2021): 4. Weltbericht zur Erwachsenenbildung. Niemand soll zurückbleiben: Teilnahme und Teilhabe. Hamburg. https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-03/4.%20Weltbericht%20zur%20Erwachsenenbildung%202020.pdf [Zugriff: 28.01.2022].
Vygotsky, Lev S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.
Walters, Shirley (2020): Reflecting on GRALE 4 – the global report on adult learning and education in the midst of Climate Crises and COVID-10. In: PIMA Bulletin 30, S. 3–8, www.pimanetwork.com/resources [Zugriff: 27.04.2021].

Autor*innen

Dr. Nils Bernhardsson-Laros, Universität der Bundeswehr München. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Ethik und Professionalisierung pädagogischen Personals.

Dr. Klaus Buddeberg, Universität Hamburg, Arbeitsschwerpunkte: Grundbildungsforschung, Alphabetisierung, Internationale Perspektiven auf Large-Scale Assessment.

Andreas Dürrschmidt, M.Ed., Technische Universität Dresden, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierung und pädagogische Professionalität, Qualitätsentwicklung an Schulen, Anerkennung reglementierter Gesundheits(-fach)berufe, Validierung informeller Lernergebnisse.

Dipl.-Soz. Pauline Dunkel, Technische Universität Dresden, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung, Poststrukturalismus und Strukturalismus, Wissenssoziologie, Kultursoziologie, Empirische Bildungsforschung.

Prof.'in Dr. Regina Egetenmeyer, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, Professionalisierung und Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Internationale Bildungspolitik und Fragen lebenslangen Lernens

Søren Ehlers, Dr Paed. University of Science & Technology, Meghalaya. Research Areas: Education policies, lifelong learning, individual learning accounts, policy analysis, comparative studies.

Prof. Dr. Leona English, St. Francis Xavier University, Nova Scotia, Canada. Her areas of interest are gender, adult education, health and critical theory. Her publications include Feminism in Community and Learning with Adults.

Prof. Dr. Thomas Fuhr, Pädagogische Hochschule Freiburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung, Ethik der Erwachsenenbildung, Operative Pädagogik und Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interesseforschung, Lernen und Lernen mit digitalen Medien, Literalität und Numeralität, Kompetenz- und Adressatenforschung.

Prof. Dr. Paula Guimarães, Universität Lissabon/PRT. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationale Beziehungen, vergleichende Politikforschung, politische Ökonomie, Erwachsenenbildung. [English: Prof. Paula Guimarães, PhD, Lisbon University. International Relations, Comparative Politics, Political Economy, Adult Education]

Dr.in Lisanne Heilmann, Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzkonstrukte, Methoden der Bildungsforschung; Grundkompetenzen Erwachsener; kritische Gesundheitskompetenz.

Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programmplanung, Bildungsberatung, Volkshochschulen, Abschlussbezogene Weiterbildung, Betriebliche Weiterbildung.

Nina Lichte, M.A., Freiberuflerin im Bereich Erwachsenenbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsberatung, Kompetenzerfassung, Qualifizierungsberatung und Weiterbildungslandschaft

Prof. Dr. Gabriele Molzberger; Bergische Universität Wuppertal; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rahmungen informellen Lernens, beruflich-betriebliche Weiterbildung, Institutionalisierung und Vergesellschaftung wissenschaftlicher Weiterbildung, Studium Generale als Erwachsenenbildung.

Christian Müller, M.A., Technische Universität Dresden, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche und betriebliche Weiterbildung.

Prof. Dr. Balázs Németh, University of Pécs, Hungary. Research and work-orientations: Comparative Studies on Policies in Adult and Lifelong Learning, Learning Cities and Learning Communities, Professionalisation in Adult Education, History of Adult Education in Europe from 1850 to 1990.

Robert Pelz, Technische Universität Dresden, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Frühwarnsysteme an Hochschulen, Studienerfolgs- und Studienabbruchsforschung und Forschung zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem.

Dr. Jan Schiller, Helmut-Schmidt-Universität/UniBW Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Europäische und nationaler Bildungspolitik, Zeitphänomene in Bildung, Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wissenschaftliche Weiterbildungsforschung

Prof.in Dr. Sabine Schmid-Lauff, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: international-vergleichende Forschung zum lebensbegleitenden Lernen, Professionalisierung und Professionelles Sein in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Zeit und Lernen im Erwachsenenalter, Digitalisierung und Digitalität.

Dr. Franziska Schulze-Stocker, Technischen Universität Dresden, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Studienerfolgsforschung, Frühwarnsysteme an Hochschulen und studentische Forschung.

Shalini Singh, PhD. University of Science & Technology, Meghalaya & Helmut Schmidt University, Hamburg. Research Areas: Education policies, lifelong learning, resource mobilisation for education, policy analysis, comparative studies.

Prof. Dr. Christine Zeuner, Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, International-vergleichende Erwachsenenbildung, Historische Erwachsenenbildungsforschung, Theoretische Verortungen der Erwachsenenbildung, Forschung zur Bildungsfreistellung, Numeralität und Literalität.

A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger, S. Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Der Band befasst sich auf zweifache Weise mit Internationalisierung und Internationalität von Erwachsenenbildung. Zum einen wird eine Binnenperspektive auf die Forschungslandschaft eingenommen, indem spezifische Internationalisierungsphänomene der Erwachsenen- und Weiterbildung eine kontextualisierte Darstellung finden. Zum anderen werden von außen induzierte Forschungsfragen unter der Perspektive ihrer Internationalität aufgegriffen und diskutiert. Die Beitragenden machen sowohl reaktive als auch antizipative Bewegungen und Dynamiken sowie Chancen und Grenzen von Internationalisierung sichtbar.

Die Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin für Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg
Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen
Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Professorin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung an der Bergischen Universität Wuppertal
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

ISBN 978-3-8474-2665-3



www.budrich.de